ЗОЛОТА ПЕДАГОГІЧНА СКАРБНИЦЯ

ЕНЦИКЛОПЕДІЯ

педагогічних технологій та інновацій

ВИДАВНИЧА ГРУПА ОСНОВА

ОСНОВА

Харків 2008

УДК 37.02
ББК 74.202
Е61

Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій
Е61 / Автор-укладач Н. П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2009. — 176 с. — (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).

ISBN 978-611-00-0031-4.

У посібнику в зручній та локанічній формі представлені характеристика різноманітних педагогічних технологій, рекомендації щодо їх практичного використання, сучасні підходи до проектування уроку, глосарій та ін.

Для директорів, заступників директорів шкіл, методистів та широкого педагогічного загалу.

УДК 37.02
ББК 74.202

Навчальне видання

Серія «Золота педагогічна скарбниця»

НАВОЛОКОВА Надія Петрівна

ЕНЦИКЛОПЕДІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙ

Навчально-методичний посібник

Головний редактор *В. М. Андрєєва*
Редактор *Ю. М. Афанасенко*
Технічний редактор *О. В. Лєбєдєва*
Коректор *О. М. Журенко*

Підп. до друку 25.12.2008. Формат 60×90/16.
Папір офсетний. Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 11,00. Зам. № 9-01/19-05.

ТОВ «Видавнича група "Основа"»
61001 м. Харків, вул. Плеханівська, 66
тел. (057) 731-96-33
e-mail: office@osnova.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2911 від 25.07.2007 р.

ISBN 978-611-00-0031-4

© Наволокова Н. П., Андрєєва В. М., Григораш В. В., Вердіна С. В., Панченко А. Г., Житник Б. О., Садкіна В. І., Фідря О. Г., 2009
© ТОВ «Видавнича група "Основа"», 2009

ЗМІСТ

Передмова 4

Розділ 1
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ 5

Розділ 2
ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 18

Технологія традиційного навчання 18
Технологія проблемного навчання. 20
Ігрові технології навчання 30
Технологія особистісно орієнтованого навчання 33
Особливості методики 36
Технологія розвивального навчання 37
Система розвивального навчання Л. В. Занкова 43
Технологія розвивального навчання
Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова 44
Технологія колективного способу навчання 51
Технологія розвитку критичного мислення 57
Технологія програмованого навчання 64
Технологія інтерактивного навчання 71
Проектна технологія 78
Технологія модульного навчання 83
Технологія колективного творчого виховання 93

Розділ 3
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ 96

Розділ 4
МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ 146

Література 172
Тезаурус 173

ПЕРЕДМОВА

Сучасна педагогіка (і теоретична, і практична) характеризується переосмисленням й зміною багатьох поглядів і підходів, відмовою від деяких усталених традицій та стереотипів. Сьогодення потребує від педагога-практика високого професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання і виховання, бажання та вміння постійно вчитися й самовдосконалюватися, творчого підходу з одного боку й деякої прагматичності та раціоналізму з іншого. Та іноді ми відчуваємо, що не встигаємо за величезним потоком інформації, не завжди можемо знайти необхідну літературу. А для адміністратора школи, який є наставником і навіть взірцем для вчителів, особливо важливо відчувати тенденції інноваційних змін у системі освіти, розуміти сутність й особливості педагогічних технологій, уміння аналізувати й оцінювати ефективність їх використання, володіти сучасною фаховою термінологією та ін.

Тому автором здійснено першу спробу створити лаконічний, зрозумілий й досить розлогий за змістом довідник з педагогічних технологій та інновацій для широкого кола педагогів-практиків. В основному використані книги, що вийшли друком у ВГ «Основа», авторам яких висловлюємо щиру вдячність. Перелік джерел наведено в кінці посібника.

У першому та другому розділах цього посібника представлені визначення поняття «педагогічна технологія», їх класифікація, а головне, описи та аналіз найбільш відомих технологій та моделей навчання. У третьому розділі надані практичні рекомендації щодо проектування уроку та його окремих етапів. Розділ четвертий містить інформацію щодо форм, методів і прийомів навчання із великою кількістю прикладів з практики тощо.

Сподіваємось, що Ви оціните переваги цього посібника, його необхідність та зручність й він стане надійним помічником у Вашій професійній діяльності.

Редакція

Розділ 1. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Коли копаєш криницю, роботу починаєш не з глибокого дна: спочатку широко розкидаєш поверхневий шар, відкидаєш землю, лопата за лопатою, не знаючи, що там нижче, скільки переплутаного коріння, які перешкоди і нестачі, скільки обтяжливих, закопаних іншими і тобою, забутих каменів та різних твердих предметів.

Януш Корчак

- ✓ **Ознаки та структура педагогічної технології**
- ✓ **Педагогічна діяльність**
- ✓ **Класифікація педагогічних технологій**
- ✓ **Опис та аналіз педагогічний технологій**

ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Для сучасної освіти характерним є пошук нових педагогічних можливостей, що пов'язано насамперед з відмовою від традиційного навчання та виховання, з ідеєю цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно-орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин. У педагогіці та психології все частіше й частіше вживаються поняття «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «технологія розвитку особистості», «технологія розвитку колективної творчої особистості» тощо.

Ідея технологізації навчання не є новою. Ще Я. А. Коменський відстоював технологізацію навчання. Він закликав до того, щоб навчання стало «механічним» (тобто «технологічним»), прагнув відшукати такий порядок навчання, який неминуче приводив би до позитивних результатів. Я. А. Коменський писав: «Для дидактичної машини необхідно відшукати:

1) чітко постановлені цілі;

2) засоби, точно пристосовані для досягнення цих цілей;

3) конкретні правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети».

Від часів Коменського в педагогіці було чимало спроб зробити навчання схожим на добре налагоджений механізм. Пізніше уявлення про технологізацію навчання суттєво доповнювалися і конкретизувалися. Особливо ідея технологізації навчання

актуалізувалася з впровадженням досягнень технічного прогресу в різні сфери теоретичної і практичної діяльності.

А. С. Макаренко у своїй всесвітньо відомій «Педагогічній поемі» писав, що «наше педагогічне виробництво ніколи не будувалось на технологічній логіці, а завжди на логіці моральної проповіді». Він вважав, що саме тому у нас просто відсутні усі важливі відділи педагогічного виробництва.

Масове впровадження технологій навчання дослідники відносять до початку 60-х рр. XX століття і пов'язують його з реформуванням спочатку американської, а згодом і європейської школи. До найвидатніших авторів сучасних педагогічних технологій за кордоном відносяться Дж. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін. Вітчизняну теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено в наукових працях П. Я. Гальперина, Н. Ф. Тализіної, Ю. К. Бабанського, П. М. Ердієва, В. П. Беспалько, М. В. Кларіна та ін.

Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Своїм походженням вони зобов'язані реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на межі XX ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники «індустріальної педагогіки» (Ф. Тейлор, Ф. Гільберт). Науково-технічна революція, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, освіти, наповнює педагогіку новим змістом.

Розвиток педагогічних технологій у світовому освітньому просторі можна умовно розділити на три етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції (*див. схему 1.1*).

Поняття «педагогічна технологія» нині має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові навчально-виховного процесу.

Технологія — грецьке слово за походженням (*tehne* — «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* — «поняття», «вчення») — форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. У словниках іншомовних слів: технологія — «сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів».

Тривалий час термін «технологія» залишався за межами понятійного апарату педагогіки, відносився до технократичної мови. Хоча його буквальне значення («вчення про майстерність») не суперечить завданням педагогіки: опису, поясненню, прогнозуванню, проектуванню педагогічних процесів. У наш час поняття

Схема 1.1. Етапи розвитку педагогічної технології

Етапи	Характеристика етапу
I етап (1920–1960 рр.)	Підвищення якості викладання розглядалось як єдиний шлях, що призводить до ефективного навчання Здійснювалися спроби підвищення ефективності викладання шляхом підняття інформаційного рівня навчання при використанні засобів масової комунікації
II етап (1960–1970 рр.)	Перенесення акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало суворого врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Увага до процесу навчання призвела до усвідомлення факту, що саме він визначає методику навчання та є критерієм успіху в цілому
III етап (сучасний)	Розширення сфери педагогічної технології, яка претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів. Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу в розв'язанні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) загалом є критерій оптимальності

Схема 1.2. Хронологія введення в педагогіку поняття «технологія»

Перший період (40-ві — середина 50-х рр. XX ст.)	Характеризується появою в школі різноманітних технічних засобів подання інформації — запису і відтворення звуку і проекції зображень, об'єднання поняттям «аудіовізуальні засоби»: магнітофони, програвачі, проектори і телевізори. Термін «технологія навчання» означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі
Другий період (середина 50-х — 60-х рр. XX ст.)	Характеризується виникненням програмованого навчання. Були розроблені аудіовізуальні засоби, призначені для навчальної мети: засоби зворотного зв'язку, електронні класи, навчальні машини, лінгафонні кабінети, тренажери тощо. На відміну від терміна «технологія навчання», тотожного поняттю ТЗН (технічні засоби навчання), під «технологією навчання і освіти» мали на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче приводить до запланованого результату
Третій період (70-ті рр. XX ст.)	Характеризується трьома особливостями: 1) Розширенням бази педагогічної технології. Фундамент педагогічної технології складають інформатика, теорія телекомунікацій, педагогічна кваліметрія, системний аналіз і педагогічні науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). 2) Зміненням методичної основи. Здійснюється перехід від вербального до аудіовізуального навчання. 3) Здійсненням підготовки професіональних педагогів-технологів
Четвертий етап (80-ті — 90-ті роки XX ст.)	Характеризується створенням комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів; зростанням кількості та якості педагогічних програмних засобів; використанням інтерактивних технологій в освіті

«педагогічна технологія» стійко увійшло в педагогічний лексикон. Проте в його розумінні та вживанні існують великі різнотлумачення.

- Педагогічна технологія — сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компанування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу *(Б. П. Лихачов)*.
- Педагогічна технологія — це змістовна техніка реалізації навчального процесу *(В. П. Беспалько)*.
- Педагогічна технологія — це опис процесу досягнення запланованих результатів *(І. П. Волков)*.
- Педагогічна технологія — це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя *(В. М. Монахов)*.
- Педагогічна технологія — це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти *(ЮНЕСКО)*.
- Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей *(М. В. Кларін)*.

На думку Г. К. Селевка, поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами:

1) науковим: педагогічні технології — частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектувальних педагогічних процесів;

2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

3) процесуально-діючим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Таким чином, він робить висновок про те, що педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання.

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

І. **Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень:** загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: в неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

ІІ. **Методичний (предметний) рівень:** предметна педагогічна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

ІІІ. **Локальний (модульний) рівень:** локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.).

Слід розрізняти педагогічну технологію від методики навчання. Відмінність полягає в тому, що педагогічні технології вдається відтворювати й тиражувати і при цьому гарантувати високу якість навчально-виховного процесу або вирішення тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічну технологію. Методики часто не гарантують належної якості.

Разом з тим методика може бути доведена до рівня технології. Наприклад, існує певна методика оцінювання знань. Якщо вона відповідає об'єктивності, надійності, валідності, то її можна назвати педагогічною технологією.

Педагогічна технологія нерозривно взаємопов'язана з педагогічною діяльністю. У педагогічній діяльності головними діючими особами є вчитель та дитина. Саме вони на кожному етапі педагогічної діяльності, взаємодіючи один з одним і колективом у цілому, спільно вирішують завдання виховання, навчання та розвитку.

Учитель, як суб'єкт діяльності, керує навчально-виховним процесом, забезпечує його освітній, виховний і розвивальний характер. Удосконалення педагогічної діяльності впливає на розвиток особистості вчителя та учня, оскільки зовнішня дія, як правило, справляє вплив на психічні процеси, які в свою чергу якісно змінюють діяльність, виводять її на рівень творчості.

Педагогічна технологія — один із спеціальних напрямків педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити

Схема 1.3. Основні ознаки педагогічної технології

досягнення певних завдань, підвищувати ефективність навчально-виховного рівня, гарантувати його високий рівень. Отже, організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчості та майстерності. У сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології, бо кожен автор і виконавець привносять в педагогічний процес щось своє індивідуальне.

Опис технологій передбачає розкриття всіх основних її характеристик, що робить можливим її відтворення.

Опис (та аналіз) педагогічної технології можна представити в такій структурі.

1. **Ідентифікація** даної педагогічної технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної системи).
2. **Назва технології**, яка відображає основні якості, принципову ідею, сутність системи навчання, яка застосовується і нарешті, — основний напрямок модернізації навчально-виховного процесу.

Схема 1.4. Структура педагогічної технології
(за Г. К. Селевком)

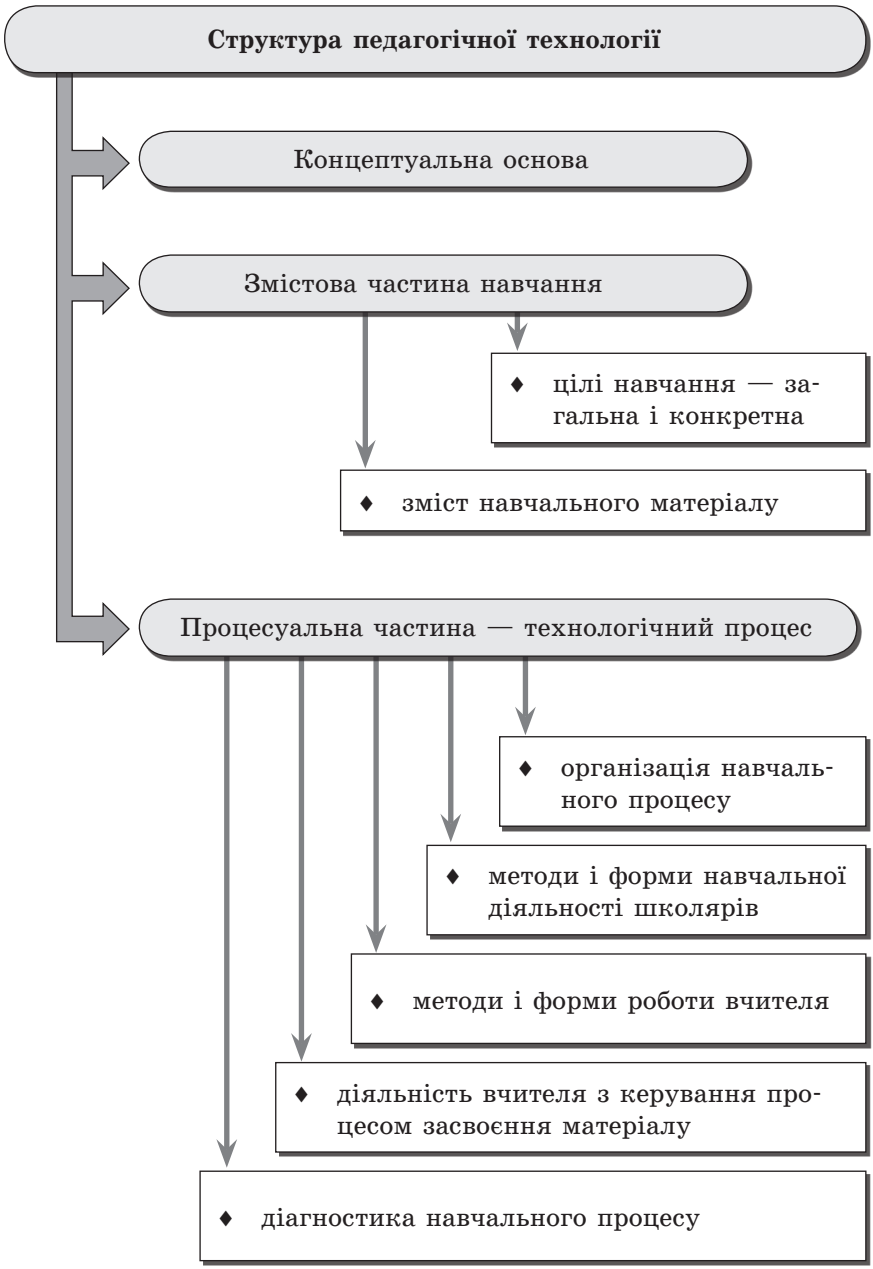
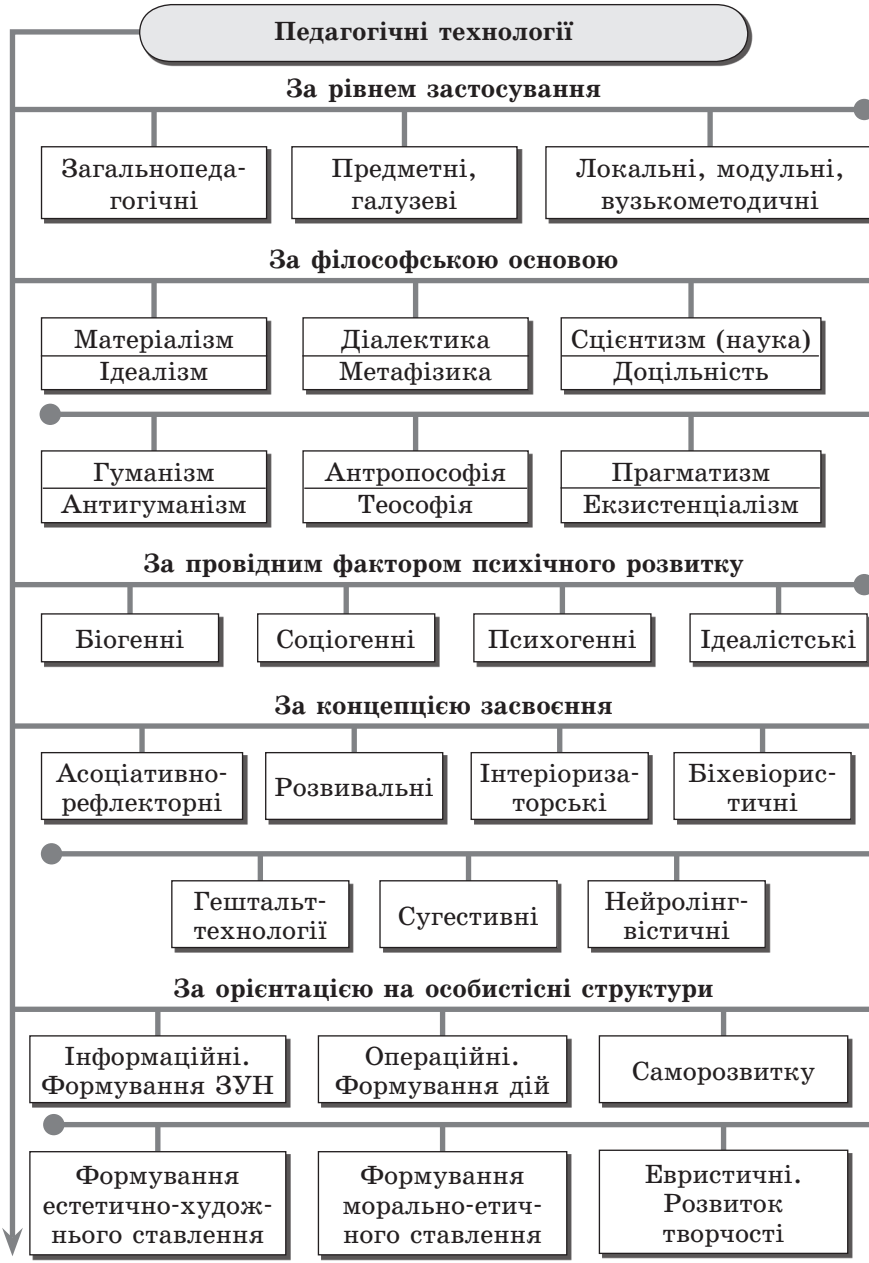


Схема 1.5. Класифікація педагогічних технологій
(за Г. К. Селевком)



Продовження схеми 1.5

Продовження схеми 1.5

Закінчення схеми 1.5

3. **Концептуальна частина** (стислий опис провідних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяють розумінню, трактуванню її побудови та функціонуванню):
- цільові установки та орієнтації;
- основні ідеї та принципи (основний фактор розвитку, що використовується, наукова концепція засвоєння);
- позиція дитини в освітньому процесі.

4. **Особливості змісту освіти**:
- орієнтація на особистісні структури;
- обсяг та характер змісту освіти;
- дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм, форми викладення.

5. **Процесуальна характеристика**:
- особливості методики, застосування методів та засобів навчання;
- мотиваційна характеристика;
- організаційні форми освітнього процесу;
- управління освітнім процесом (діагностика, планування, регламент, корекція);
- категорія учнів, на яких розрахована технологія.

6. **Програмно-методичне забезпечення**:
- навчальні плани та програми;
- навчальні та методичні посібники;
- дидактичні матеріали;
- наочні та технічні засоби навчання;
- діагностичний інструментарій.

Експертиза педагогічної технології є багатоаспектною.

Концептуальна частина розглядається з позиції новизни (інноваційності), альтернативності, гуманізму та демократизму, сучасності. Зміст освіти в рамках технологій розглядається з позицій

сучасних теорій середньої освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання та соціального замовлення. У процесуальній характеристиці насамперед визначається доцільність та оптимальність окремих елементів, комплексність усіх методичних засобів, керованість, адекватність змісту освіти та контингенту тих, кого навчають. Програмно-методичне забезпечення повинно задовільняти вимоги науковості, технологічності, достатньої повноти і реальності здійснення.

Головним критерієм оцінки педагогічної технології є її ефективність та результативність. Виконання цих вимог розглядається в додатку до вчителя, учня та громадсько-батьківського контингенту осіб.

Розділ 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нове треба створювати в поті чола, а старе само продовжує існувати і твердо тримається на милицях звички.

О. І. Герцен

- ✓ **Технологія традиційного навчання**
- ✓ **Технологія проблемного навчання**
- ✓ **Ігрові технології навчання**
- ✓ **Технологія особистісно орієнтованого навчання**
- ✓ **Технологія розвивального навчання**
- ✓ **Технологія колективного способу навчання**
- ✓ **Технологія розвитку критичного мислення**
- ✓ **Технологія програмного навчання**
- ✓ **Технологія інтерактивного навчання**
- ✓ **Проектна технологія**
- ✓ **Технологія модульного навчання**
- ✓ **Технологія колективного творчого виховання**

ТЕХНОЛОГІЯ ТРАДИЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Термін «традиційне навчання» передбачає насамперед класно-урочну організацію навчання, яка склалася в XVII столітті на принципах дидактики, сформульованих Я. А. Коменським, яка й досі має перевагу в школах світу.

Визначальними ознаками традиційної класно-урочної технології є:

- учні приблизно одного віку та рівня підготовки складають клас, який зберігає в основному постійний склад на весь період шкільного навчання;
- клас працює за єдиним річним планом і програмою відповідно до розкладу. Внаслідок цього діти повинні приходити в школу в одну й ту саму пору року і в заздалегідь визначені години дня;
- основною одиницею навчання є урок;

- урок, як правило, присвячений одному навчальному предмету, темі, внаслідок чого учні класу працюють над одним і тим же матеріалом;
- роботою учнів на уроці керує вчитель: він оцінює результати навчання з свого предмета, рівень навченості кожного учня окремо і наприкінці року приймає рішення про переведення учнів до наступного класу;
- навчальні книги (підручники) використовуються, в основному, для домашньої роботи.

Навчальний рік, навчальний день, розклад уроків, навчальні канікули, перерви між уроками — атрибути класно-урочної системи.

Цілі і завдання традиційного навчання:

формування системи знань, оволодіння основами наук;

формування основ наукового світогляду;

всебічний і гармонійний розвиток кожного учня.

Особливості методики

Традиційна технологія є насамперед авторитарною педагогікою вимог; навчання дуже слабо пов'язане із внутрішнім життям учня, з його різноманітними запитами і потребами, відсутні умови для прояву індивідуальних здібностей, творчих проявів особистості.

Авторитаризм процесу навчання проявляється в:

- регламентації діяльності, примусовості навчальних процедур;
- централізації контролю;
- орієнтації на середнього учня.

Позиція учня: учень — підпорядкований об'єкт навчальних впливів.

Позиція вчителя: вчитель — командир, єдина ініціативна особа.

Методи засвоєння знань ґрунтуються на:

- повідомленні готових знань;
- навчанні за зразком;
- індуктивної логіки від окремого до загального;
- механічної пам'яті;
- вербальному викладі;
- репродуктивному відтворенні.

Головні методи навчання, які лежать в основі цієї технології — пояснення в поєднанні з наочністю; провідні види діяльності учнів — слухання і запам'ятовування; головна вимога і головний критерій ефективності — безпомилкове відтворення вивченого.

Концептуальні положення (принципи педагогіки) *(за Я. А. Коменським):*

- науковість;
- доцільність;
- послідовність і систематичність;
- доступність;
- міцність;
- свідомість і активність;
- наочність;
- зв'язок теорії з практикою;
- облік вікових особливостей.

Для цієї технології найбільш характерними є уроки формування нових знань, умінь, навичок та комбіновані уроки, структура яких представлена у схемах 2.2 та 2.3.

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Технологія проблемного навчання поширилася в 20–30-х роках у радянській та зарубіжній школі. Проблемне навчання базується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї (1859–1952), який заснував у 1894 р. в Чикаго дослідну школу, в якій навчальний план було замінено ігровою і трудовою діяльністю. Заняття читанням, лічбою та письмом проводилися лише у зв'язку з потребами — інстинктами, які виникали в дітей спонтанно, у міру їх фізіологічного дозрівання. Дьюї виділив чотири інстинкти для навчання: соціальний, конструювання, художнього вираження, дослідницький.

Для задоволення цих інстинктів дитині надавались як джерела пізнання: слово, твори мистецтва, технічне обладнання. Діти втягувались у гру і практичну діяльність — працю.

Фундаментальні роботи, присвячені теорії і практиці проблемного навчання, з'явилися наприкінці 60-х — початку 70-х рр. XX століття. Великий внесок у розробку технології проблемного навчання зробили вчені Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь та ін.

Концептуальні положення технології проблемного навчання *(за Дж. Дьюї)*

- Дитина в онтогенезі повторює шлях людства в пізнанні.
- Дитина, як активний суб'єкт навчання, засвоює матеріал не просто слухаючи чи сприймаючи органами чуття, а для задоволення потреб у знаннях, які виникли у неї.

Схема 2.1. Класно-урочна технологія навчання

Схема 2.2. Спрощена схема послідовності уроку

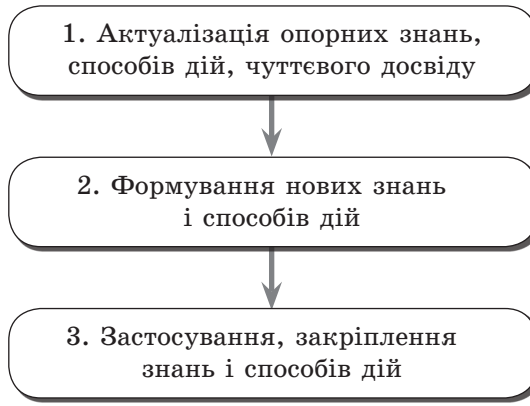


Схема 2.3. Розгорнута структура комбінованого уроку

Етапи	Форми, прийоми та методи роботи
Організаційний момент	♦ психологічна, практична підготовка учнів до навчальної роботи
Перевірка домашнього завдання	♦ тестові завдання; ♦ самоперевірка за еталоном; ♦ програмоване опитування; ♦ індивідуальне опитування; ♦ фронтальна бесіда
Актуалізація опорних знань	♦ використання тексту підручника, довідників тощо; ♦ схеми, малюнки і т. ін.; ♦ бесіда; ♦ використання методів «мозкового штурму», «асоціювання» і т. ін.

Закінчення схеми 2.3

Формулювання мети і завдань уроку	♦ визначення мети через формулювання очікуваних результатів уроку; ♦ чітке формулювання мети і завдань уроку вчителем, учнями або сумісно
Мотивація навчальної діяльності	♦ зв'язок навчального матеріалу з реаліями життя, показ його практичного значення; ♦ створення проблемної ситуації, для розв'язання якої потрібно засвоїти нове; ♦ вплив на емоційну сферу; ♦ використання яскравих афоризмів, порівнянь, образів; ♦ рольові ігри і т. ін.
Вивчення нового матеріалу	♦ методи словесного навчання; ♦ методи наочного навчання; ♦ методи практичного навчання; ♦ методи дослідження
Закріплення нового матеріалу	♦ творчі роботи; ♦ тестування; ♦ вправи; ♦ бесіда; ♦ робота з підручником; ♦ повторення дослідів і т. ін.
Підсумки уроку	♦ висновки і пропозиції щодо досягнення мети; ♦ само- і взаємоконтроль; ♦ рефлексивна діяльність
Домашнє завдання	♦ вправи, письмові роботи; ♦ робота з текстом підручника; ♦ вивчення документів; ♦ робота зі словником, із довідником; ♦ проведення дослідів; ♦ читання творів і т. ін.

- Умовами успішності навчання є:
  — проблематизація навчального матеріалу (знання — діти здивовані та зацікавлені);
  — активність дитини (знання повинні засвоюватися із задоволенням);
  — зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

Цілі та завдання проблемного навчання:

- набуття знань, умінь, навичок;
- засвоєння способів самостійної діяльності;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Під час проблемного навчання вчитель не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед учнем завдання (проблему), зацікавлює його, викликає в нього бажання знайти спосіб її розв'язання.

Методичні прийоми, які використовуються вчителем для створення проблемних ситуацій:

- учитель підводить учнів до суперечності й пропонує їм самостійно знайти спосіб її вирішення;
- зіштовхує протиріччя практичної діяльності;
- викладає різні точки зору з одного й того ж питання;
- спонукає учнів робити порівняння, узагальнення, висновки з ситуацій, співставляти факти;
- ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку мислення);
- визначає проблемні теоретичні і практичні завдання (наприклад, частково-пошукові або дослідницькі);
- ставить дослідницькі завдання (наприклад, з недостатніми або надлишковими даними, з суперечливими даними, свідомо допускаючи помилки тощо).

За ступенем пізнавальної самостійності учнів проблемне навчання здійснюється в трьох основних формах: проблемний виклад; частково-пошукова діяльність та самостійна дослідницька діяльність.

Під час проблемного викладання вчитель, поставивши проблему, розкриває шлях її вирішення, демонструє учням хід наукового мислення, змушує їх слідкувати за діалектичним рухом думки до істини, робить їх немовби співучасниками наукового пошуку.

В умовах частково-пошукової діяльності робота в основному керується вчителем з допомогою спеціальних запитань, які

Схема 2.4. Сутність технології проблемного навчання

Закінчення схеми 2.4

Способи створення проблемної ситуації

- зіткнення школяра з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення;
- спонукання учнів до аналізу зовнішніх суперечливих фактів, явищ, висловлювань;
- спонукання до вибору із суперечливих фактів, висловлювань тих, які вважають вірними, і обґрунтування вибору;
- спонукання до самостійного порівняння, зіставлення фактів, явищ, дій;
- спонукання до висування гіпотез, формулювання висновків та їх перевірки тощо

Вимоги до проблеми

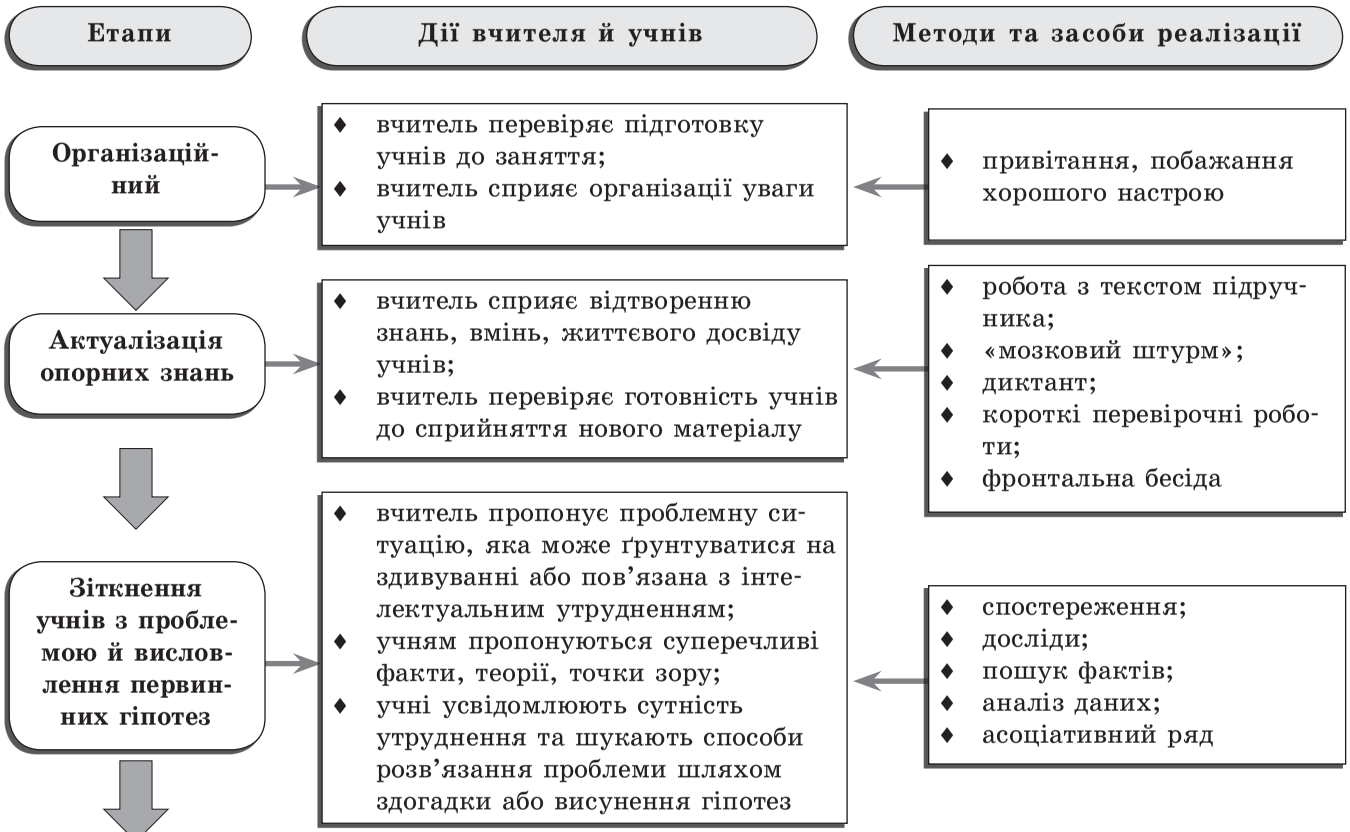
Проблема повинна:

- містити в собі пізнавальне утруднення (тобто невідому галузь знань, яку необхідно пізнати);
- бути пов'язаною з емоціями суб'єкта (новизна; незадоволеність тими знаннями, що має; диво);
- передбачати можливість висувати гіпотези;
- відбивати специфіку науки навчальної дисципліни

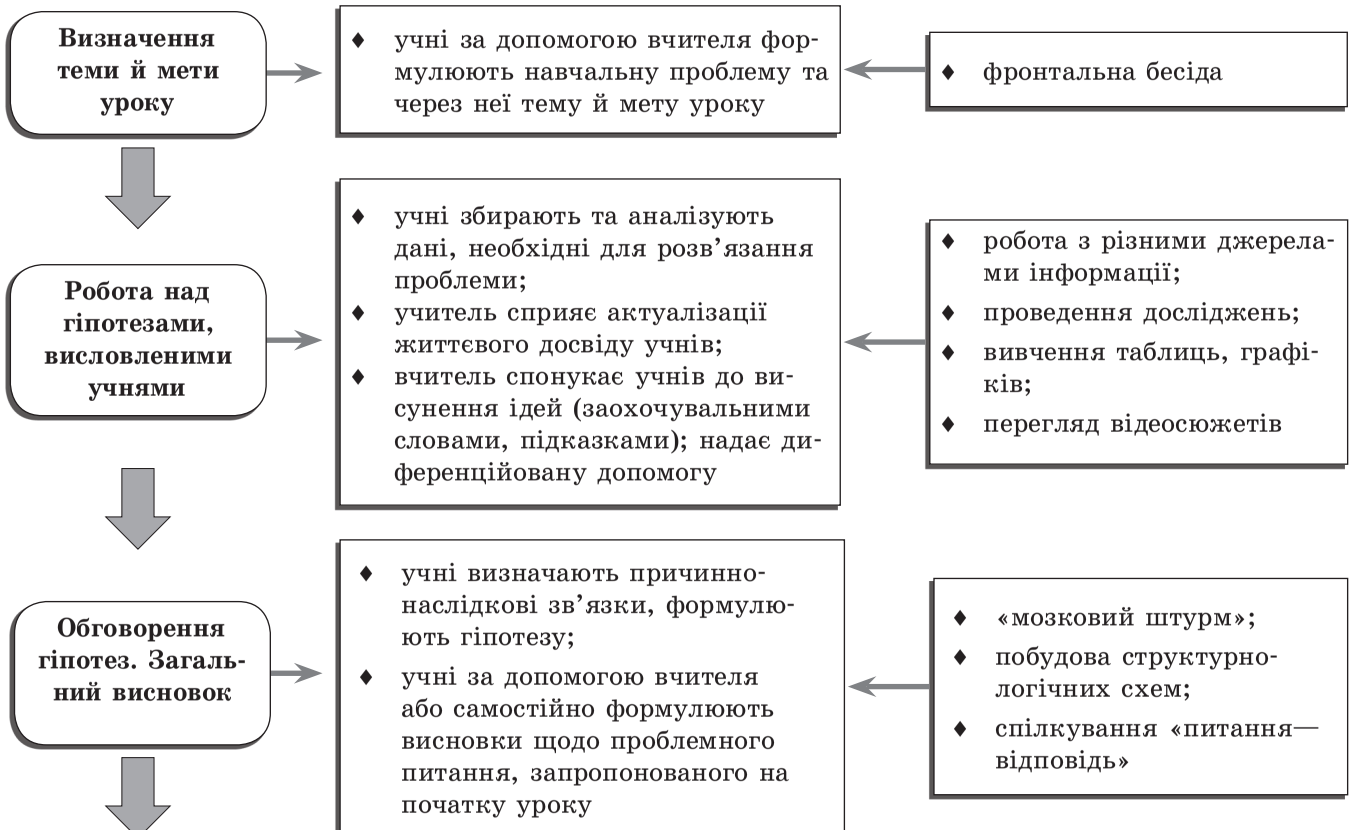
Функції проблемного навчання на різних етапах навчання

- формування інтересу до вивчення конкретного матеріалу на етапі постановки мети, мотивації пізнавальної діяльності;
- спонукання до самостійності в процесі оволодіння змістом навчання на етапі осмислення та засвоєння;
- спонукання до використання знань, оволодіння способами діяльності, використання їх у нових ситуаціях на етапі закріплення засвоєного;
- виявлення рівнів засвоєння змісту освіти, активності, самостійності як певної цілісності на етапі контролю навчально-пізнавальної діяльності

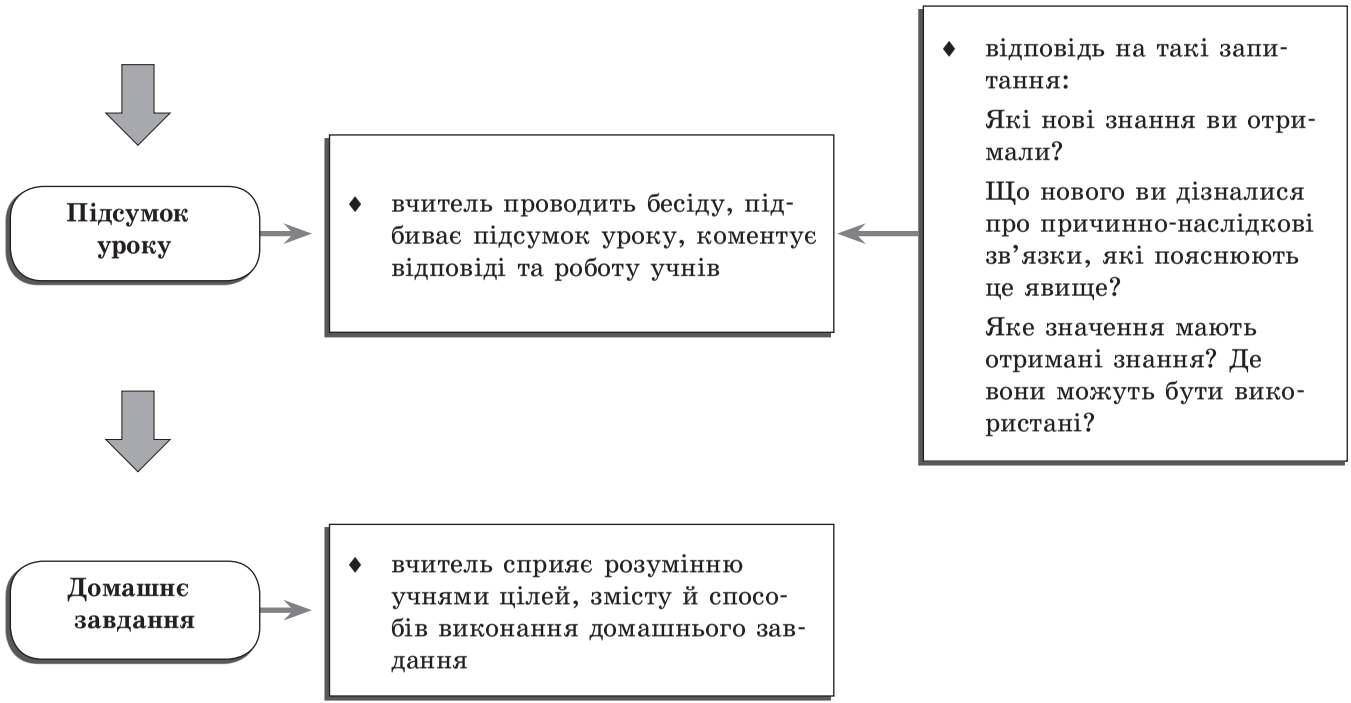
Схема 2.5. Урок у технології проблемного навчання



Продовження схеми 2.5



Закінчення схеми 2.5



спонукають учнів до самостійного розмірковування, активного пошуку відповіді на окремі частини проблеми.

Дослідницька діяльність є в повній мірі самостійним пошуком учнем розв'язання проблеми.

Технологія проблемного навчання сприяє не тільки набуттю учнями необхідної системи знань, умінь та навичок, але й досягненню високого рівня їх розумового розвитку, формуванню в них здатності до самостійного оволодіння знань шляхом власної творчої діяльності, розвиває інтерес до навчальної праці; забезпечує ґрунтовні результати навчання.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Гра багатогранна, вона розвиває, виховує, розважає, соціалізує. Але історично одна з головних її задач — навчання. З моменту свого виникнення гра постає основною формою відтворення реальних життєвих ситуацій, сприяє виробленню необхідних людських рис, якостей, навичок, звичок, розвитку здібностей. Так, у давніх Афінах (VI–IV ст. до н. е.) процес виховання й навчання здійснювався в дусі змагань: діти постійно змагалися з гімнастики, у танцях, музиці, малюванні, самоствердживались і відшліфовували свої кращі якості. У Західній Європі в епоху Відродження й реформації Т. Кампанелла й Ф. Рабле пропагували принцип ігрового навчання (коли учні в грі опановують основи наук). У XV–XVII ст. Я. А. Коменський закликав усі «школи-майстерні» перетворити на місця ігор. На його думку, навчання в будь-якій школі може стати універсальною грою, яка відповідає віку кожного учня. У своїх трудах гру як особливу форму навчання рекомендували Ж.-Ж. Руссо й Ф. Фрабель.

Поняття «гра» в педагогічній літературі трактується досить по-різному. За Г. Селевком, гра — «це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою». І. Підласий трактує пізнавальну (дидактичну) гру як «спеціально створені ситуації, що моделюють реальність, із яких учням пропонується знайти вихід». У педагогічній енциклопедії читаємо: «Гра — засіб фізичного, розумового та морального виховання дітей».

Дійсно, гра — це складне, багатогранне явище, яке неможливо однозначно трактувати. Навчальна гра може тривати від кількох хвилин до цілого уроку й може використовуватися на різних етапах, а також у позакласній роботі з географії. Будь-яка гра включає три основні етапи:

- підготовчий (формулюється мета гри, відбирається навчальний зміст, розробляється сценарій, готується обладнання, розподіляються ролі, проводиться інструктування тощо);
- безпосереднє проведення гри;
- узагальнення, аналіз результатів.

На відміну від розвивальних, навчальні ігри мають певні істотні характеристики та сталу структуру. До основних взаємопов'язаних компонентів гри належать *(за В. Коваленком, П. Підкасистим)*:

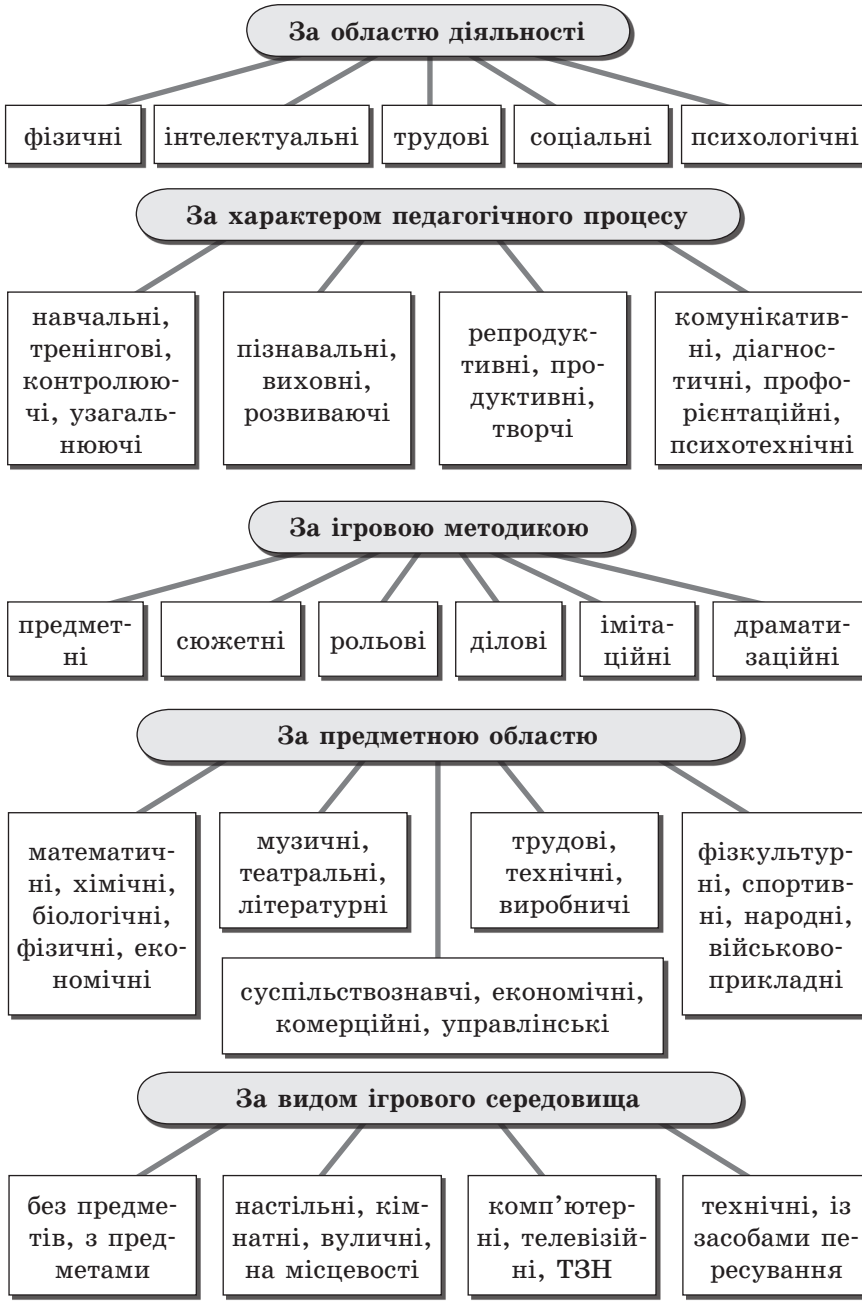
- ігрова задумка;
- правила;
- ігрові дії;
- дидактичні завдання (пізнавальний зміст);
- обладнання;
- результат гри.

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра:

- добре відома, звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку;
- ефективний засіб активізації. У грі легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри;
- мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вона вимагає від учнів ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості);
- дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок;
- багатофункціональна, її вплив на учня неможливо обмежити одним аспектом;
- переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої знаходиться змагання. В якості суперника може бути як сам учень (переконання себе, покращення свого результату), так і інший;
- має кінцевий результат. У грі учасник має отримати приз: матеріальний, моральний (грамота, широке оголошення результату, заохочення) психологічний (самоствердження, самооцінка);
- має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат (В. Кругляков, 1998).

На практиці в системі активного навчання використовуються такі моделі навчальної гри: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання.

Схема 2.6. Класифікація педагогічних ігор *(за Г. К. Селевком)*



В імітаційних іграх під час заняття імітується діяльність організацій, подій, конкретна робота людей (журналіст, політик, еколог та ін.), обстановка, умови, в яких відбувається подія. Сценарій імітаційної гри містить сюжет події, опис структури та призначення імітованих об'єктів. Прикладом може бути урок-мандрівка, урок-екскурсія тощо.

Операційні ігри допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій (методику проведення дискусії, конференції, бесіди, диспуту). В операційних іграх моделюється процес діяльності. Вони проходять в умовах, що імітують реальну обстановку (урок-розслідування, урок-суд).

У рольових іграх відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій. Між учасниками розподіляються ролі з обов'язковим змістом відповідно до проблемної ситуації, винесеної на обговорення. Для проведення таких ігор доцільно використовувати такі типи нестандартних уроків: урок-КВК, урок-подорож, урок-казка, урок-композиція.

Усі навчальні ігри, активізуючи увагу, підвищуючи інтерес до вивчення предмета, мають спільні вимоги до проведення: коли гра вже почалася, ніхто не має права втручатися й змінювати її хід (лише корегує дії учасників, якщо вони змінюють мету гри), наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються результати, оцінюються (словесно) результати.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі);
- орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності);
- виконавчий (дії, операції, які надають можливості реалізувати ігрову мету);
- контрольно-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності).

ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів як К. О. Абульханова-Славська, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, І. С. Якиманська, О. Г. Асмолов, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.

У 70–90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях

Схема 2.7. Ігрова технологія навчання

Ознаки ділової гри як форми навчання:

- наявність проблеми, що потребує розв'язання;
- моделювання ігрової ситуації, що аналогічна соціальній професії або науковій проблемі;
- наявність учасників гри, що виконують ігрові ролі;
- активна взаємодія гравців між собою та з педагогом;
- використання додаткової ігрової атрибутики;
- висока емоціональна напруга учасників;
- імпровізаційний характер дій гравців

Закінчення схеми 2.7

Позитивні моменти	Негативні моменти
♦ у процесі гри учні опановують досвід діяльності, подібний до того, який би вони набували в дійсному житті; ♦ гра дозволяє самим учням вирішувати складні проблеми, а не залишатись пасивними спостерігачами; ♦ гра створює потенційну можливість переносу знань та досвіду діяльності із навчальної ситуації в реальну; ♦ ігри забезпечують навчальне середовище швидкого реагування на дії учня; ♦ ігри дозволяють ущільнити час: за короткочасну гру учень дізнається більше; ♦ ігри психологічно стимулюють учнів до прийняття самостійних рішень і переконують у необхідності виваженого підходу; ♦ імітаційні ігри безпечні, викликають зацікавленість	♦ застосування імітаційних ігор вимагає доброї методичної підготовки педагогів, на яку треба витратити енергію та час; ♦ інколи ігри вимагають більших витрат часу порівняно з економнішими методами (наприклад, читання); ♦ часто ігри акцентують досвід діяльності, який не є основним для проектованого засвоєння змісту навчання; ♦ розробники ігор не завжди знають методику навчання, а тому створюють свої продукти, орієнтуючись на технічні можливості; ♦ дорогі комп'ютерні системи та програми менш доступні, ніж традиційні навчальні матеріали; ♦ під час гри можливі неконтрольовані спалахи емоцій учнів; ♦ у деяких іграх обмежена кількість учасників, ці ігри неможливо використати для фронтального навчання

В. О. Сухомлинського, І. С. Кона, А. В. Петровського, Б. О. Федоришина, І. Д. Беха та ін.

У технології особистісно орієнтованого навчання особливе значення надається такому фактору розвитку, який в традиційній педагогіці майже не враховувався — суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому дитиною до школи в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприймання та розуміння нею світу людей та речей.

Цілі й завдання особистісно орієнтованого навчання:

- розвивати індивідуальні та пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявляти, ініціювати, використовувати індивідуальний (суб'єктивний) досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитися і самореалізуватися, а не формувати заздалегідь задані якості.

Особливості методики

Освітній процес будується на навчальному діалозі учня й учителя, який направлений на спільне конструювання програмної діяльності. При цьому обов'язково враховуються індивідуальна вибірковість учня до змісту, вигляду та форми навчального матеріалу, його мотивація, прагнення використовувати отримані знання самостійно, за власною ініціативою, в ситуаціях, не заданих навчанням.

Оскільки центром усієї освітньої системи в цій технології є індивідуальність дитини, то її методична основа полягає в індивідуалізації і диференціації навчального процесу. Початковим пунктом будь-якої предметної методики є розкриття індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня. Потім визначається структура, в якій ці можливості оптимально здійснюватимуться.

Технологія особистісного орієнтованого освітнього процесу припускає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистим розвитком учня під час оволодіння знаннями. Тільки за наявності дидактичного забезпечення, що реалізовує принцип суб'єктної освіти, можна говорити про побудову особистісного орієнтованого процесу.

Основні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісного орієнтованого розвиваючого процесу:

- навчальний матеріал (характер його подання) повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути направлений не лише на розширення їх обсягу, структуризацію, інтеграцію, узагальнення предметного змісту, але й на перетворення наявного досвіду кожного учня;
- під час навчання необхідно постійно узгоджувати досвід учня з науковим змістом знань, які пропонуються;
- активне стимулювання учня до самооцінної освітньої діяльності повинне забезпечувати йому можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал повинен бути організований так, щоб учень мав можливість вибору при виконанні завдань, розв'язанні задач;
- необхідно стимулювати учнів до самостійного вибору і використанню найбільш значущих для них способів опрацьовування навчального матеріалу;
- при введенні знань про прийоми виконання навчальних дій необхідно виділяти загальнологічні і специфічні предметні прийоми навчальної роботи з урахуванням їх функцій в особистісному розвитку;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, але головним чином процесу навчання, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал;
- освітній матеріал повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності.

Позиція вчителя:

- ініціювання суб'єктного досвіду навчання;
- розвиток індивідуальності кожної дитини;
- визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини.

Позиція учня:

- вільний вибір елементів навчально-виховного процесу;
- самопізнання, самовизначення, самореалізація.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

На початку 30-х років XX ст. Л. С. Виготський висунув ідею навчання орієнтованого на розвиток дитини як на основну мету. На його думку, знання не є кінцевою метою навчання, а всього лише засобом розвитку учнів.

Схема 2.8. Сутність технології особистісно орієнтованого навчання

Особистісно орієнтоване навчання

Така організація процесу навчання, в основі якої лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня виходячи із виявлення його індивідуального, неповторного, суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці

Головні ідеї особистісно орієнтованого навчання *(за І. С. Якиманською)*

- цілі особистісно орієнтованого навчання: розвиток пізнавальних здібностей учня, максимальне розкриття індивідуальності учня;
- перевага надається навчанню як процесу;
- навчання — суто індивідуальна діяльність кожного учня;
- під час конструювання й реалізації навчального процесу, особлива увага надається виявленню суб'єктивного досвіду учня

Основні вимоги до розробки особистісно орієнтованого навчального процесу

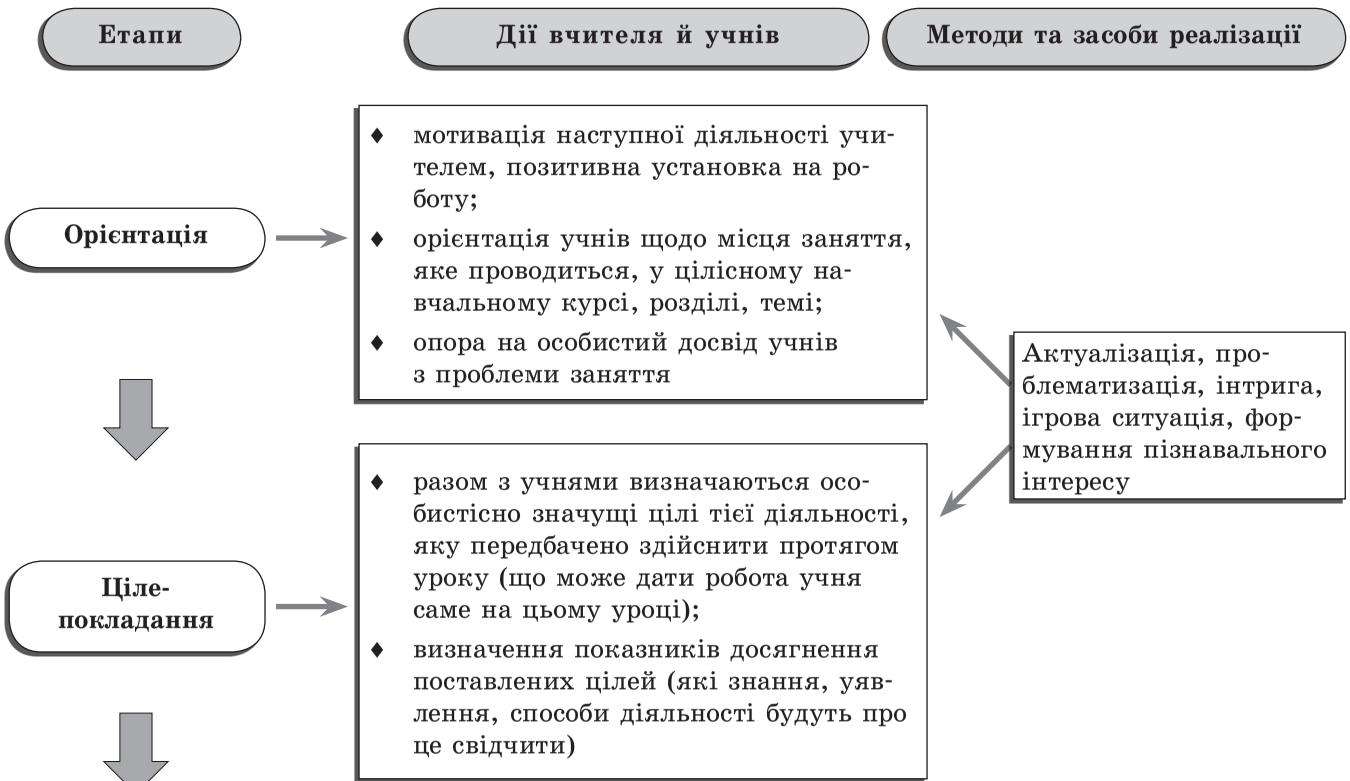
- навчальний матеріал має виявляти суб'єктивний досвід учня;
- викладання навчального матеріалу в підручнику (посібнику або вчителем) спрямоване на перетворення особистого досвіду кожного учня;
- активне стимулювання учня до саморозвитку, самовираження, самостійного навчання в ході оволодіння знаннями;
- навчальний матеріал (завдання, задачі, вправи) має бути варіативним;
- стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу;
- контроль та оцінка: не тільки результат, а й процес навчання

Закінчення схеми 2.8

Основні параметри освітнього процесу в технології особистісно орієнтованого навчання

Філософія освіти	У центрі навчання — учень. Учень — суб'єкт навчального процесу. Навчання розглядається як процес. Стимулюються співробітництво та взаємодопомога. Зорієнтоване на внутрішню мотивацію, що ґрунтується на радості пізнання та успіхах
Мета	Увага акцентується на ставленні до знань, умінь, навичок, які використовуватимуться в сучасному та майбутньому. Полягає в кореляції знань, умінь, навичок, ставлення до навчання
Зміст	Характеризується гнучкістю. Є засобом досягнення мети. Визначається на внутрішньопредметному та міжпредметному рівнях
Методика	Навчання здійснюється на основі творчих методів. Навчання зорієнтоване на колективну та індивідуальну діяльність у групах із метою формування комунікативних навичок
Методологія оцінювання	Компонент оцінювання має форму загальних рекомендацій. Перевага надається цінуванню, спрямованому на констатацію успіху. Цінування має характер безперервний та узагальнювальний. Стимулює зусилля учнів до самооцінювання, саморегуляції та самоосвіти

Схема 2.9. Структура особистісно орієнтованого уроку



Закінчення схеми 2.9

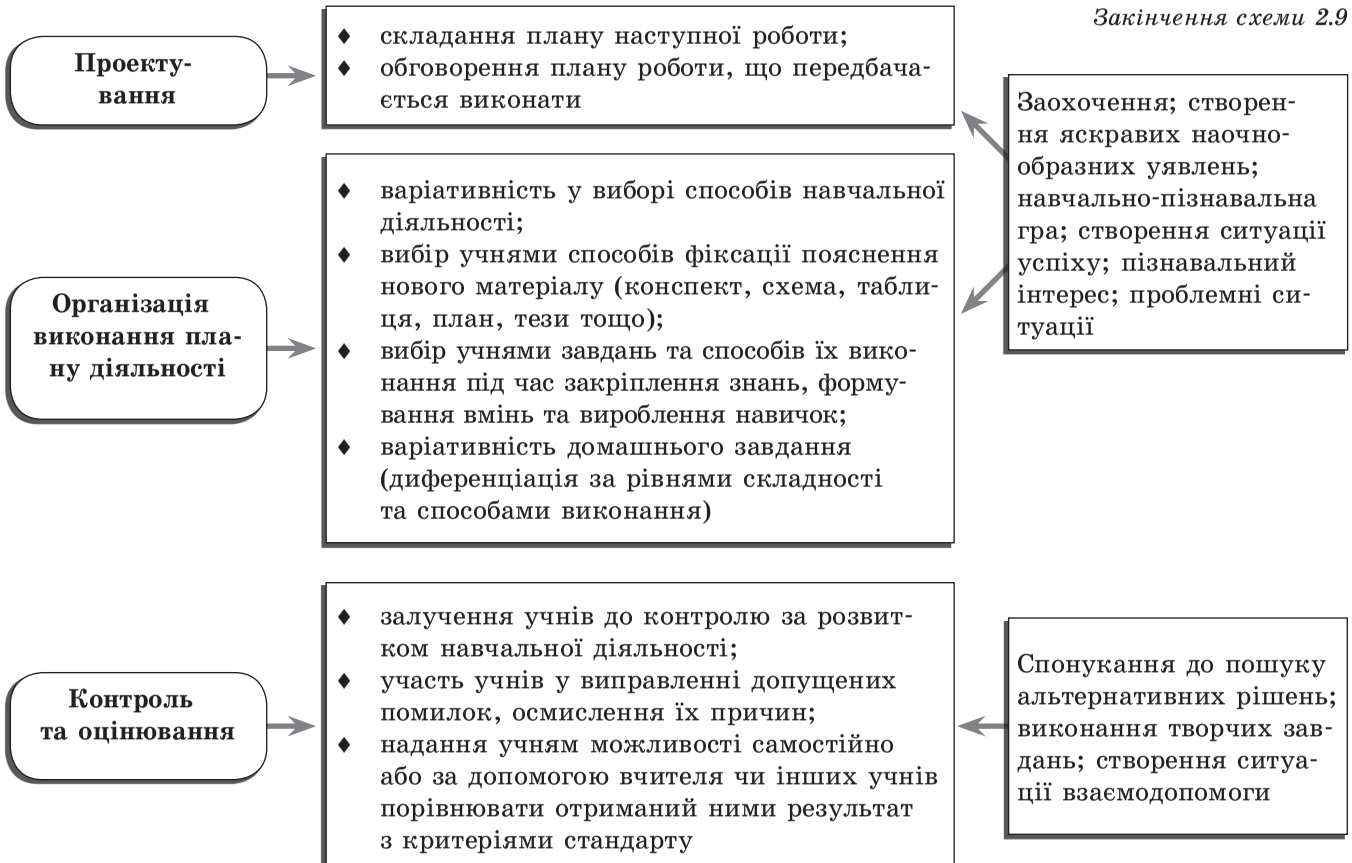
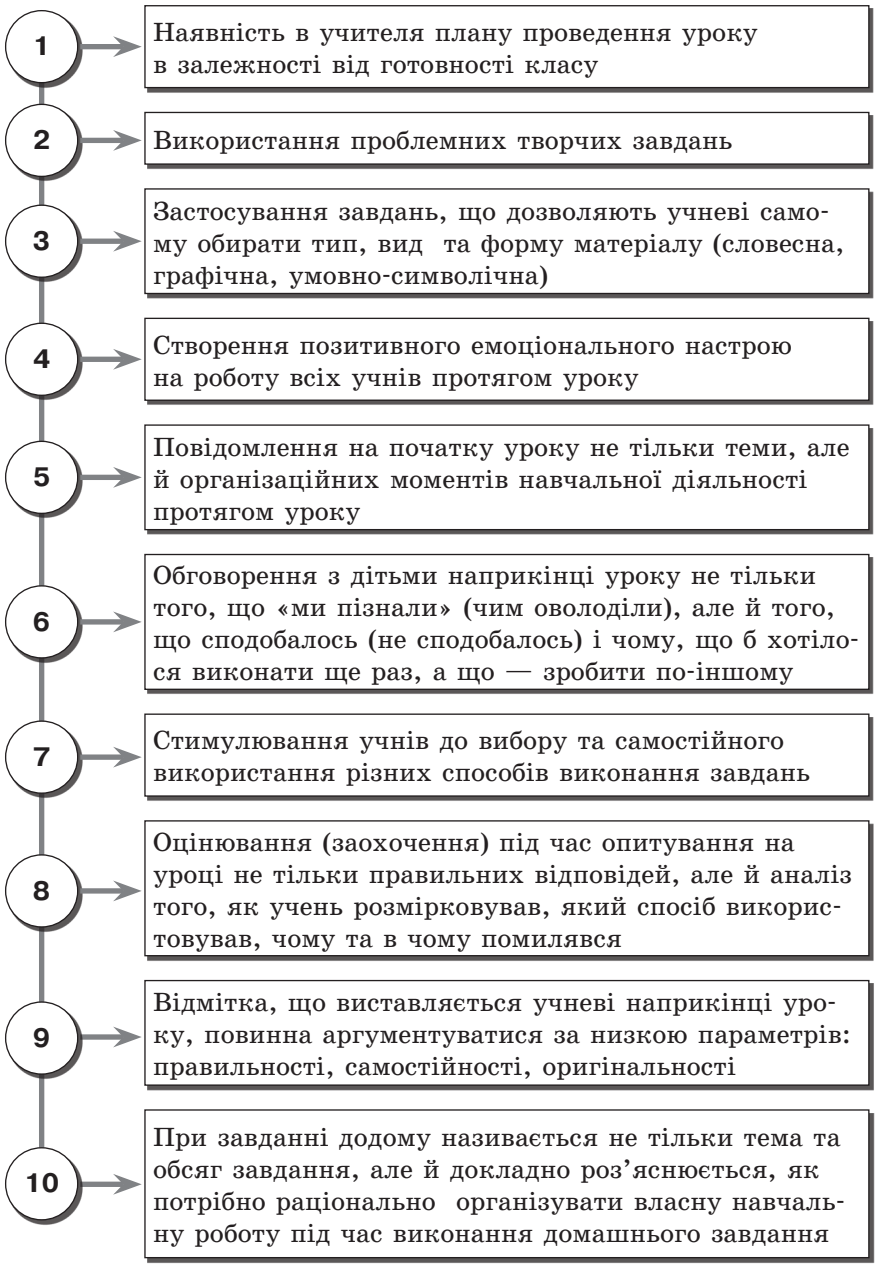


Схема 2.10. Діяльність учителя на уроці з особистісно орієнтованою спрямованістю



Ідеї Л. С. Виготського були розроблені й обґрунтовані в межах психологічної теорії діяльності (О. М. Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним та ін.). У результаті перегляду традиційних уявлень про розвиток та його співвідношення з навчанням на перший план було висунуто становлення дитини як суб'єкта різноманітних видів та форм людської діяльності.

Л. В. Занковим, який розробив систему інтенсивного всебічного розвитку, було здійснено одну з перших спроб реалізувати ці ідеї.

Дещо інший напрямок розвивального навчання було розроблено Д. Б. Ельконіним та В. В. Давидовим і втілено в практику роботи експериментальних шкіл. У їх технології основна увага зверталася на розвиток інтелектуальних здібностей дитини.

СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ Л. В. ЗАНКОВА

Система Л. В. Занкова з'явилася й набула поширення в 50-ті рр. XX ст. На думку вченого, існуюча школа не розкривала резервів психічного розвитку дитини.

Цілі та завдання розвивального навчання за Л. В. Занковим:

- високий загальний розвиток особистості;
- створення основи для всебічного гармонійного розвитку (гармонізація змісту).

Концептуальні дидактичні положення

Для найбільшої ефективності загального розвитку школярів Л. В. Занков розробив дидактичні принципи РН:

- цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи;
- системність і цілісність змісту;
- провідна роль теоретичних знань;
- навчання на високому рівні трудності;
- просування у вивченні матеріалу швидкими темпами;
- усвідомлення дитиною процесу навчання;
- включення в процес навчання не тільки раціональної, але й емоційної сфери (роль спостереження і практичних робіт);
- проблематизація змісту (колізії);
- варіативність процесу навчання, індивідуальний підхід;
- робота над розвитком усіх (сильних і слабких) дітей.

Особливості методики

Основною мотивацією навчальної діяльності є пізнавальний інтерес.

Ідея гармонізації вимагає поєднувати в методиці раціональне і емоціональне, факти і узагальнення, колективне і індивідуальне, інформаційне і проблемне, пояснювальний і пошуковий методи.

Методика Л. В. Занкова передбачає залучати учня в різні види діяльності, використовувати у викладанні дидактичні ігри, дискусії, а також методи навчання, направлені на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення.

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ Д. Б. ЕЛЬКОНІНА — В. В. ДАВИДОВА

Система Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова з'явилася й набула поширення в 60-ті роки XX ст. Ідею концепції Ельконіна — Давидова можна висловити таким чином: у молодшому шкільному віці через спеціально побудоване навчання у дитини можуть бути сформовані здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Тобто дитина повинна поступово за час навчання в молодших класах, набути «вміння вчитись».

Цілі і завдання розвивального навчання за Д. Б. Ельконіним та В. В. Давидовим:

- формувати теоретичну свідомість і мислення;
- передати дітям не лише знання, вміння й навички, але й способи розумових дій.
- відтворити в навчальній діяльності дітей логіку наукового пізнання.

Особливості методики

Концепція цілеспрямованої навчальної діяльності (ЦНД)

Поширеною є думка, що участь дитини в навчальному процесі і є навчальною діяльністю. Це те, що дитина робить, знаходячись на уроці. Але з точки зору теорії Д. Б. Ельконіна — В. В. Давидова це не так.

Цілеспрямована навчальна діяльність (ЦНД) відрізняється від інших видів навчальної діяльності насамперед тим, що спрямована на отримання не зовнішніх, а внутрішніх результатів, на досягнення теоретичного рівня мислення.

ЦНД — особлива форма активності дитини, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання.

Ознаки (особливості) ЦНД

1. Наявність у дитини внутрішніх пізнавальних мотивів, що йдуть від пізнавальних потреб.

Виконуючи одну й ту саму діяльність, учень може керуватися абсолютно різними мотивами: забезпечувати свою безпеку; догоджати вчителю; виконувати обов'язки (роль) або шукати відповідь на власне запитання. Тільки наявність мотиву останнього типу визначає діяльність дитини як цілеспрямовану навчальну — ЦНД.

2. Наявність мети свідомої самозміни («Я про це довідаюсь, зрозумію, вирішу»), розуміння й прийняття дитиною навчального завдання.

3. Позиція дитини як повноцінного суб'єкта діяльності, який здійснює самостійно всі етапи: цілепокладання, планування, реалізацію мети і аналіз (оцінку) результату.

4. Спрямованість на засвоєння теоретичних ЗВН, ЦНД, пошук та побудова підстав дій, оволодіння загальними принципами вирішення завдань певного класу.

ЦНД не тотожна активності. Активність може існувати на рівні операцій (система програмованого навчання), в даному ж випадку активізується пошук узагальнених способів дій, відшукування закономірностей, принципів.

5. Учень стає дослідником-творцем. Адже для того щоб він міг оволодіти принципом, відкрити його, треба провести дослідження. У цьому сенсі ЦНД є аналогом дослідницької діяльності (квазидослідницька, квазихудожня). Усі правила й закони вибудовуються дитиною власноруч.

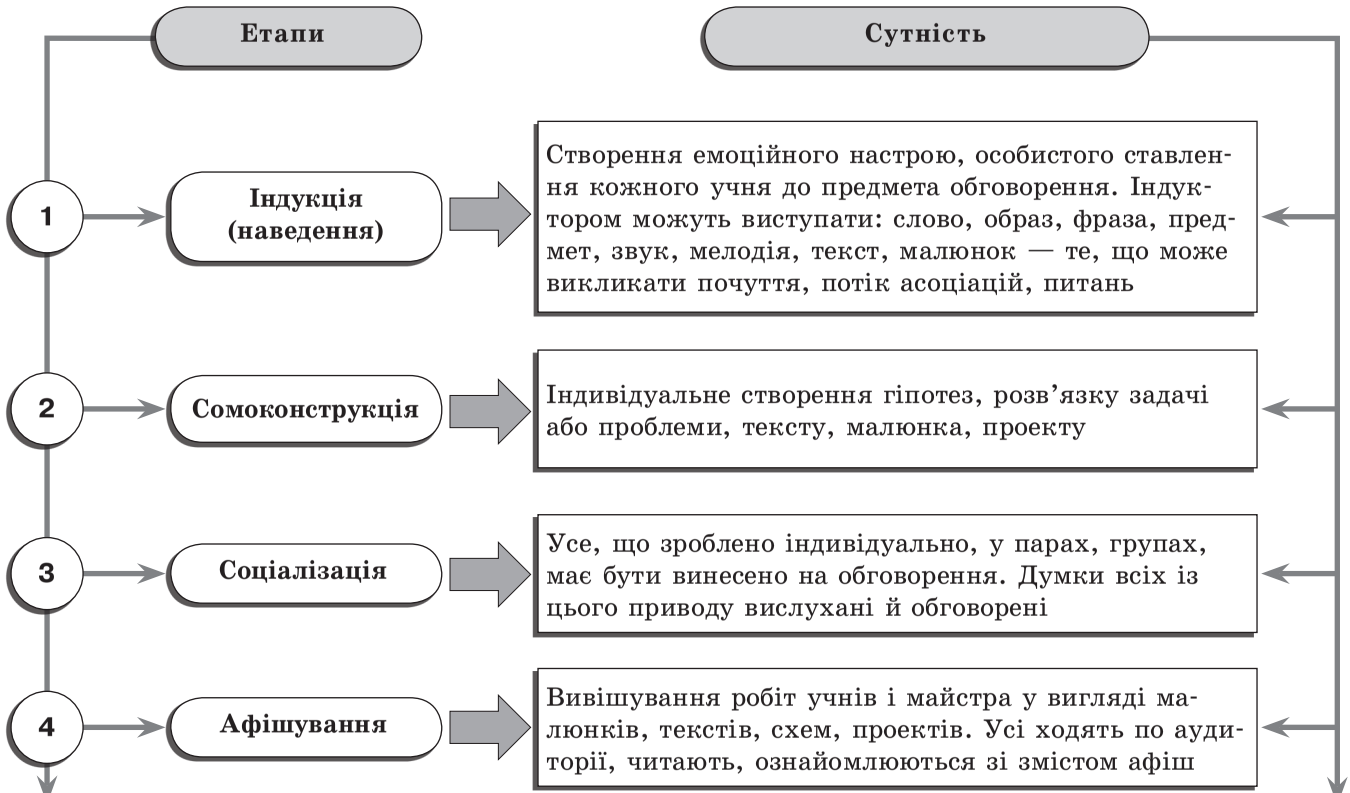
6. Рефлекторний характер розгляду підстав власних дій. Досвід творчої рефлексії є основоположним елементом у формуванні особистості.

Схема 2.11. Сутність технології розвивального навчання

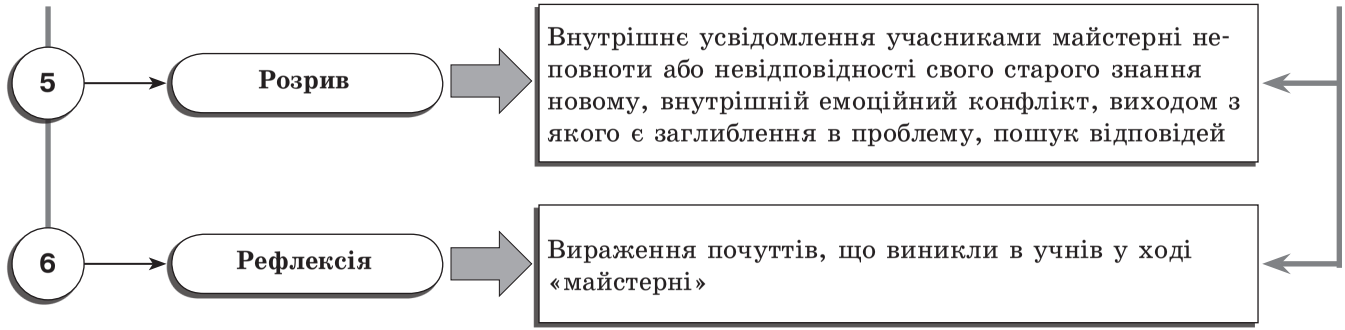
Продовження схеми 2.11

Закінчення схеми 2.11

Схема 2.12. Проект уроку-майстерні у технології розвивального навчання



Закінчення схеми 2.12



Особливості методики проведення уроку у системі розвивального навчання

- створення атмосфери відкритості, доброзичливості, співтворчості у спілкуванні;
- включення емоційної сфери дитини в навчальний процес, звернення до почуттів, збудження інтересу до теми;
- рівність учителя й учнів у пошуку нової навчальної інформації;
- спонукання учнів до постановки питань;
- подання інформації не в повному обсязі з метою провокування почуття інформаційного голоду;
- вилучення офіційного оцінювання діяльності учнів, яке здійснюється в опосередкованій формі під час афішування робіт учнів

ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНОГО СПОСОБУ НАВЧАННЯ

(за О. Г. Рівіном, В. К. Дяченком)

Рівін Олександр Григорович (1877–1944) — російський радянський педагог-новатор, автор методу колективної навчальної роботи із застосуванням діалогічних пар змінного складу.

Дяченко Віталій Кузьмич — професор, завідуючий кафедрою педагогіки Красноярського ДПК працівників освіти, сучасний теоретик колективного способу навчання (КСН).

За В. К. Дяченком, навчання є спілкуванням тих, хто навчає і тих, хто навчається. Вид спілкування визначає і організаційну форму навчання. Історичний аналіз показує, що розвиток способів навчання базувався на застосуванні різних видів спілкування.

Організаційна структура навчального процесу і стадії її розвитку

Вид спілкування	Організаційна робота навчання	Спосіб навчання
1. Опосередковане спілкування через письмову мову	1. Індивідуальна	1. Індивідуальний спосіб навчання (ІСН) — до XIV–XVII ст.; включає дві форми: парну та індивідуальну
2. Спілкування в парі	2. Парна (один учить іншого)	2. Груповий спосіб навчання (ГСН) — XVII–XX ст.; включає три форми: групову, парну та індивідуальну
3. Групове спілкування	3. Групова (один одночасно вчить багатьох)	
4. Спілкування в парах змінного складу	4. Колективна (кожен учить кожного)	3. Колективний спосіб навчання (КСН); включає всі чотири форми: колективну, групову, парну та індивідуальну

Колективним способом навчання називається така його організація, при якій навчання здійснюється шляхом спілкування в динамічних парах, коли кожен учить кожного.

Цілі і завдання колективного способу навчання:

- засвоєння знань, умінь, навичок;
- розвиток комунікативних якостей особистості;
- створення інтернаціональної трудової школи.

Колективний спосіб навчання — це включення в навчальний процес природної структури спілкування між людьми — діалогічних пар.

Принципи:

- завершеності або орієнтації на вищі кінцеві результати;

- безперервної або негайної передачі отриманих знань один одному;
- співробітництва і взаєдопомоги між учнями;
- різноманітність тем і завдань (розподіл праці);
- різнорівневості (різновіковості) учасників педагогічного процесу;
- навчання за здібностями індивіда;
- педагогізація діяльності кожного учасника.

Особливості методики

Методика поабзацного опрацювання тексту (О. Г. Рівін)

Розроблена для вивчення ділових статей або наукових тестів в парах змінного складу.

Одночасно в класі вивчається багато різних тем. Практично кожен школяр має свою окрему тему, яку він пророблює по черзі з різними товаришами, виступаючи почергово то в ролі слухача (учня), то в ролі розповідача (вчителя). Оптимальна кількість тем в групі дев'ять–одинадцять. Тому, якщо в класі тридцять–сорок учнів, то, відповідно, три–чотири одночасно «ведуть», «спеціалізуються» з однієї й тієї ж теми. На кожну тему підбираються п'ятнадцять–двадцять, а то й більше розповідей, які розподіляються між дітьми.

Обсяг статей для вивчення не повинен бути надто малим (не менше однієї сторінки).

З самого початку перед кожним учнем ставиться мета: оволодіти матеріалом даної йому статті так, щоб уміти її розказати, дати відповідь на всі запитання.

Особливості методики КСН порівняно з ГСН *(за В. К. Дяченком)*

груповий спосіб навчання	**колективний спосіб навчання**
організаційні	
• чіткість, впорядкованість • говорить один • спілкування учнів відсутнє • мовчанка • постійне робоче місце	• відсутня • говорять усі • всі спілкуються • робочий шум • зміна
дидактичні	
• навчає професійний педагог	• навчають учні
• весь матеріал — одразу і для всіх • мало самостійності	• різні темпи і матеріал • повна самостійність

груповий спосіб навчання	**колективний спосіб навчання**
• співробітництво відсутнє • засвоєння і застосування — рознесені	• співробітництво — основа навчання • максимально наближені
розвивавальні	
• учень — об'єкт • зрівнялівка, усереднення здібності дітей • систематичний характер навчання • не вчаться виступати • не вміють пояснювати	• учень-суб'єкт + об'єкт • відповідно до індивідуальних особливостей • спонтанний характер • вчиться виступати, розмірковувати, доводити • розвиток педагогічних здібностей
виховні	
• кожний працює на себе • відносини — неколективістські	• на себе і на інших • відносини відповідальної залежності: колективістські

Однією із переваг колективного способу навчання є вивільнення вчителя від значної частки фронтальної роботи з класом і відповідно збільшення часу для індивідуальної допомоги учням.

Схема 2.13. Технології колективного способу навчання

Закінчення схеми 2.13

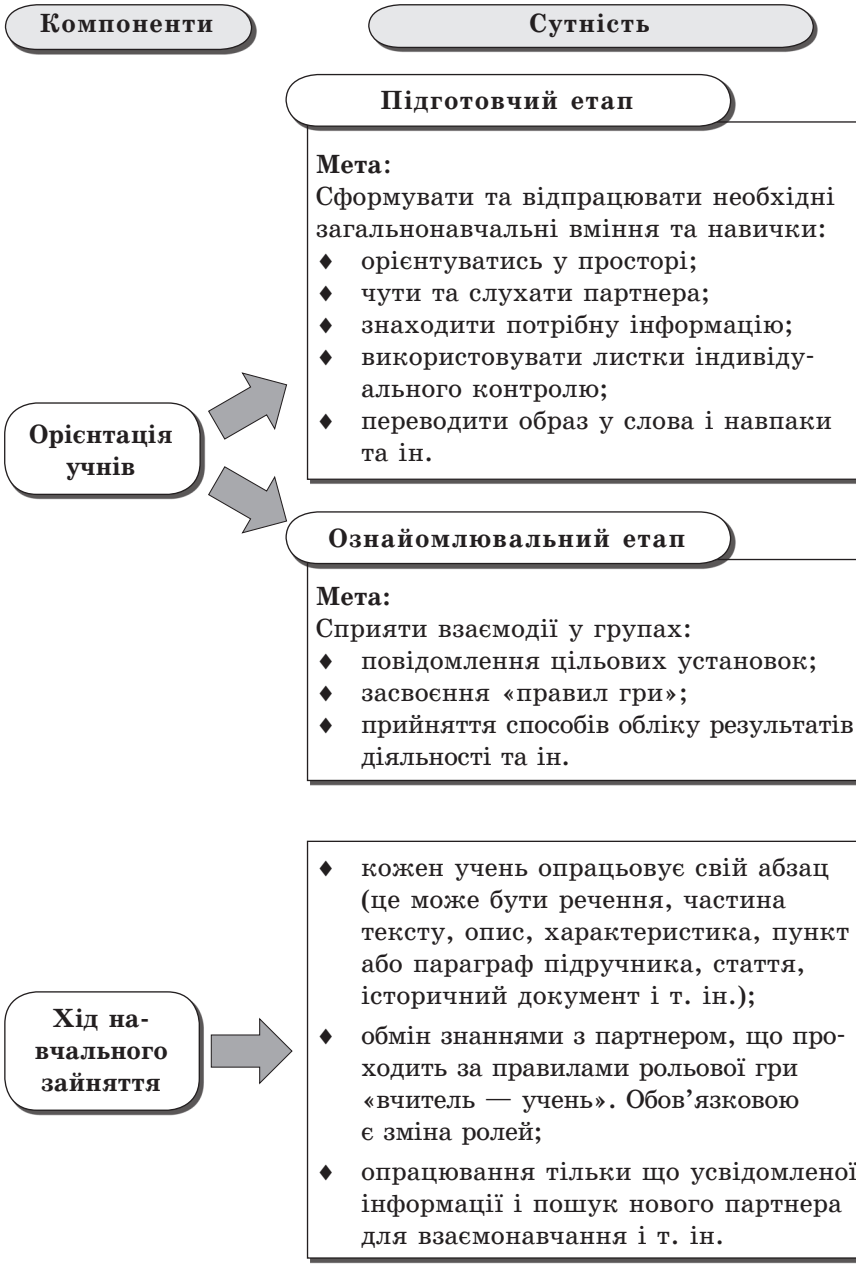
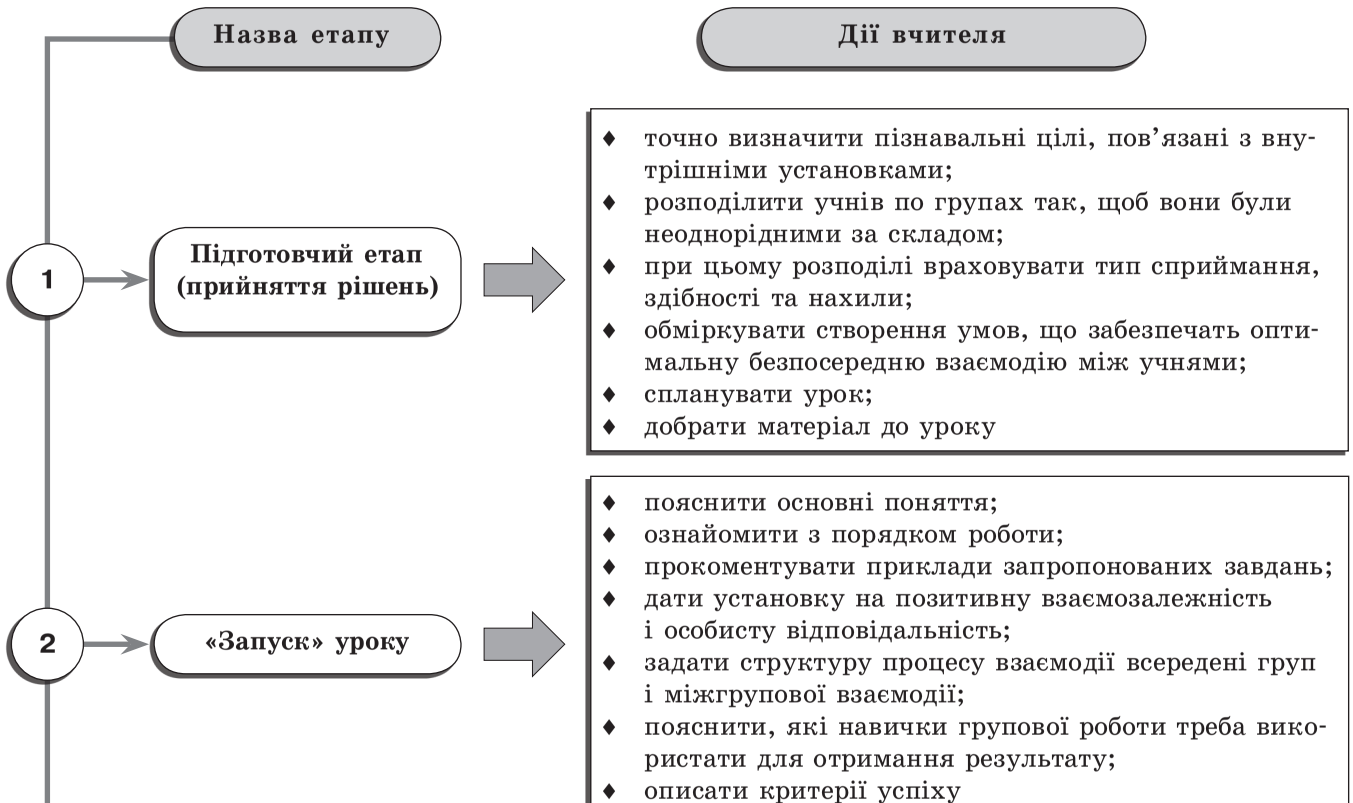
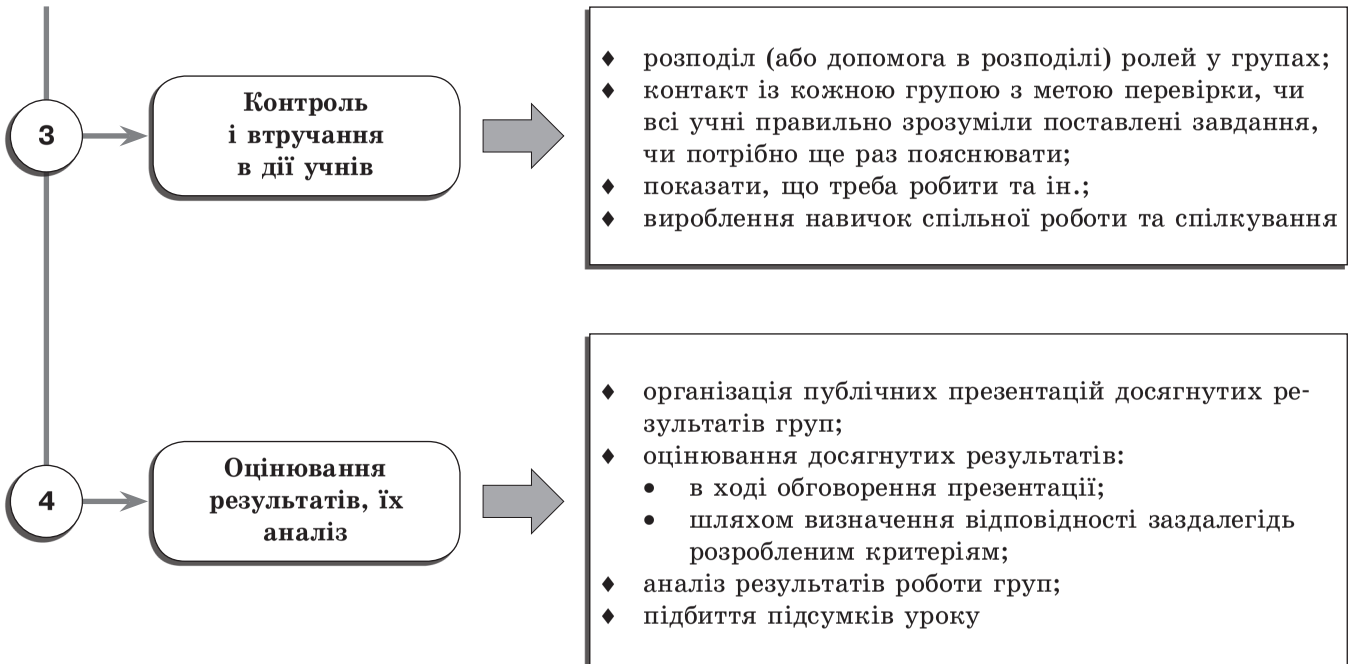


Схема 2.14. Етапи уроку в технології колективного способу навчання



Закінчення схеми 2.14



ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Розроблена як модель інтерактивного навчання науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання й протягом кількох років апробується в школах України. У витоків цього напрямку навчання стояли такі видатні вчені як Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Л. Брунер. Свої наукові дослідження присвятили цій проблемі й вітчизняні вчені М. Красовицький, О. Бєлкіна, Ю. Стежко та ін.

Технологія розвитку критичного мислення на думку М. Ліпмана є «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження». Існує два основні підходи у навчанні критично мислити — через запровадження у навчальному закладі окремого курсу «Критичне мислення» або ж через відповідну організацію педагогічного процесу будь-якого з навчальних предметів. Для учнів загальноосвітніх закладів найбільш ефективним є, безумовно, імплементація технології критичного мислення у традиційні шкільні дисципліни.

Цілі та завдання технології розвитку критичного мислення:

1. Формування пізнавального інтересу в учнів та розуміння мети вивчення даної теми (питання, проблеми).

2. Розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання.

3. Підтримання пізнавальної активності учнів.

4. Спонукання учнів до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом і на її ґрунті формування аналітичного судження.

5. Розвиток критичного способу мислення.

Критичне мислення — це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції.

Критичне мислення має такі характеристики:

1. **Самостійність.** Ніхто не може мислити за людину, висловлювати її думки, переконання, ідеї тощо. Мислення стає критичним, тільки якщо носить індивідуальний характер.

2. **Постановка проблеми.** Критичне мислення досить часто починається з постановки проблеми, адже її розв'язання стимулює людину мислити критично. Початок розв'язання проблеми — це

збирання інформації про неї, бо роздумувати «на порожньому місці» фактично неможливо.

3. **Прийняття рішення.** Закінчення процесу критичного мислення — це прийняття рішення, яке дозволить оптимально розв'язати поставлену проблему.

4. **Чітка аргументованість.** Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто одна і та ж проблема може мати декілька розв'язань, тому вона повинна підкріпити прийняте нею рішення вагомими, переконливими власними аргументами, які б доводили, що її рішення є найкращим, оптимальним.

5. **Соціальність.** Людина живе в соціумі. Тому доводити свою позицію людина повинна в спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії людина поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

Можна виділити ознаки людини, яка мислить критично:

1. **Здатність сприймати думки інших критично.** Людина виявляє здатність прислухатись до думок інших, оцінювати й аналізувати їх щодо розв'язання поставленої проблеми.

2. **Компетентність.** Людина виявляє прагнення до аргументації прийнятого нею рішення на основі життєвого досвіду, фактів з життя та знання справи.

3. **Небайдужість у сприйнятті подій.** Людина виявляє інтелектуальну активність у різних життєвих ситуаціях, здатність зайняти активну позицію у конфронтаційних ситуаціях.

4. **Незалежність думок.** Людина прислуховується до критики на свою адресу, може протиставити свою думку думкам інших або не погодитися з групою.

5. **Допитливість.** Людина виявляє вміння проникнути в сутність проблеми, глибину інформації.

6. **Здатність до діалогу і дискусії.** Людина вміє вести діалог і дискутувати, тобто вислухати думку інших, з повагою ставитись до цих думок, переконливо доводити свою позицію, толерантно поводити себе під час проведення дискусій.

Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя з формування критичного мислення в учнів. Але можна виділити певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення. Головними з них є такі:

1. **Час.** Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за заданою проблемою, її обробки, вибору оптимального способу презентації свого рішення. Робота з формування критичного

мислення може вестись не тільки на уроці, а й перед ним і після нього.

2. **Очікування ідей.** Учні повинні усвідомлювати, що від них очікується висловлення своїх думок та ідей у будь-якій формі, їх діапазон може бути необмеженим, ідеї можуть бути різноманітними, нетривіальними.

3. **Спілкування.** Учні повинні мати можливість для обміну думками. Внаслідок цього вони можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв'язання проблеми.

4. **Цінування думок інших.** Учні повинні вміти слухати і цінувати думки інших. При цьому вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального розв'язання проблеми дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку з проблеми, яка може бути скоригована «колективною мудрістю».

5. **Віра в сили учнів.** Учні повинні знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Вони мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглинку» у зведення «будинку», яким є розв'язання проблеми. Учитель повинен створити середовище, вільне від жартів, глузувань.

6. **Активна позиція.** Учні повинні займати активну позицію у навчанні, отримувати справжнє задоволення від здобування знань. Це стимулює їх до роботи на складнішому рівні, до прагнення мислити нестандартно, критично.

Методична модель пізнавального процесу в технології розвитку критичного мислення

Стадії	Дії учнів	Методичні прийоми	Приклади реалізації прийомів
Виклик	Аналізують свої знання з даної теми. Демонструють первинні знання	Парна (групова) мозкова атака	Учні складають список того, що знають, або ставлять запитання
		Ключові терміни	Три — п'ять ключових слів записати на дошці і запропонувати учням зробити припущення про їх значення
		Розбивка на кластери	Записується слово або фраза, яка обводиться колом, і пропонується учням висловити ідеї-супутники
		Знаємо — бажаємо дізнатися — дізналися	Зошит ділиться на три колонки: у першу учні заносять усе, що знають з даної теми; у другу — запитання, які поставили перед собою; у третю колонку учні записують усе, чого дізналися з тексту підручника
		Взаємоопитування. Взаємонавчання	Два учні читають один одному текст, зупиняючись після кожного абзацу, і по черзі ставлять запитання
			Коли всі члени групи прочитали абзац (про себе), «вчитель» робить наступне: 1. Підсумовує зміст. 2. Продумує запитання і пропонує дати на них відповідь членам групи. 3. Розтлумачує те, що після інших залишилося незрозумілим. 4. Робить припущення про можливий зміст наступного абзацу. 5. Ставить завдання на читання наступному учневі

Стадії	Дії учнів	Методичні прийоми	Приклади реалізації прийомів
Осмислення	Вступають безпосередньо в контакт з інформацією (читають, слухають, дивляться, проводять досліди)	Подвійні щоденники	Поділити сторінку навпіл. Ліворуч записати ту інформацію, яка вас вразила; можливо, вона викликала якісь спогади або асоціації з епізодами власного життя; здивувала або викликала протест. Праворуч дати коментарі: думки, що виникли, питання...
		Маркування тексту	Читаючи текст, на полях ставимо: «✓» — відомо; «–» — суперечило нашим заняттям; «+» — цікаве, несподіване; «?» — незрозуміле
Роздуми (рефлексія)	Намагаються висловити думки своїми словами (привласнюють інформацію), вільно аргументують, обмінюються своїми ідеями з іншими (ознайомлюються з різними уявленнями)	Парна мозкова атака (парне підбиття підсумків)	Повернення до своїх записів, порівняння міркувань до і після роботи
		Звертання до ключових слів	Порівняння міркувань до і після роботи
		Повернення до кластерів	Порівняння міркувань, що виникли до і після роботи, доповнення кластерів
		Знаємо — бажаємо дізнатися — дізналися	У третю колонку записують усе, що дізналися з тексту
		Маркувальна таблиця Проведення дискусії	

Схема 2.15. Урок у технології критичного мислення

Закінчення схеми 2.15

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ

Технологія програмованого навчання почала активно впроваджуватися в освітню практику з середини 60-х рр. XX століття. Основна мета програмованого навчання полягає в поліпшенні управління навчальним процесом. Біля витоків програмованого навчання стояли американські психологи і дидакти Н. Краудер, Б. Скіннер, Б. Пресі. У вітчизняній науці технологію програмованого навчання розробляли П. Я. Гальперін, Л. Н. Ланда, А. М. Матюшкін, Н. Ф. Тализіна та ін.

Технологія програмованого навчання — це технологія самостійного індивідуального навчання за заздалегідь розробленою навчальною програмою з допомогою спеціальних засобів (програмованого підручника, особливих навчальних машин, ЕОМ тощо). Вона забезпечує кожному учневі можливість здійснення навчання відповідно до його індивідуальних особливостей (темп навчання, рівень научуваності тощо).

Цілі і завдання програмованого навчання:

- ефективне навчання на основі науково розробленої програми;
- навчання, яке враховує індивідуальні дані дитини.

Характерні риси технології програмованого навчання:

- розподіл навчального матеріалу на окремі невеликі частини, що легко засвоюються;
- включення системи приписів з послідовного виконання певних дій, направлених на засвоєння кожної частини;
- перевірка засвоєння кожної частини. При правильному виконанні контрольних завдань учень отримує нову порцію матеріалу і виконує наступний крок навчання; при неправильній відповіді учень отримує допомогу і додаткові роз'яснення;
- фіксація результатів виконання контрольних завдань, які стають доступними як учням (внутрішній зворотний зв'язок), так і педагогові (зовнішній зворотний зв'язок).

Принципи програмованого навчання *(за В. П. Беспальком)*

Першим принципом програмованого навчання є певна ієрархія керуючих пристроїв.

Термін «ієрархія» означає ступінчасту підпорядкованість частин в якомусь цілісному організмі (або системі) при відносній самостійності цих частин. Тому говорять, що управління таким організмом або системою побудоване за ієрархічним принципом.

Суть **другого принципу** — принципу зворотного зв'язку витікає з кібернетичної теорії побудови перетворень інформації (керу-

ючих систем) і вимагає циклічної організації системи управління навчальним процесом за кожною операцією навчальної діяльності. При цьому мається на увазі не тільки передача інформації про необхідний образ дії від керуючого об'єкта до керованого (прямий зв'язок), але й передача інформації про стан керованого об'єкта керівникові (зворотний зв'язок).

Зворотний зв'язок необхідний не тільки педагогові, але й учневі; одному — для розуміння навчального матеріалу, іншому — для корекції. Тому говорять про оперативний зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок, який служить для самостійної корекції учнями результатів і характеру розумової діяльності, називається внутрішнім. Якщо ж ця дія здійснюється за допомогою тих же керуючих пристроїв, які ведуть процес навчання (або педагогом), то такий зворотний зв'язок називається зовнішнім. Таким чином, при внутрішньому зворотному зв'язку учні самі аналізують підсумки своєї навчальної роботи, а при зовнішньому це роблять педагоги або керуючі пристрої.

Третій принцип програмованого навчання полягає в здійсненні ступінчастого технологічного процесу при розкритті та поданні навчального матеріалу. Виконання цієї вимоги дозволяє досягти загальнозрозумілості навчальної програми.

Крокова навчальна процедура — це технологічний прийом, який означає, що навчальний матеріал в програмі складається з окремих, самостійних але взаємозв'язаних, оптимальних за величиною порцій інформації і навчальних завдань (що відображають певну теорію засвоєння знань учнями і сприяють ефективному засвоєнню знань і умінь). Сукупність інформації для прямого та зворотного зв'язку і правил виконання пізнавальних дій утворює крок навчальної програми.

До складу кроку включаються три взаємозв'язані ланки (кадри): інформація, операція із зворотним зв'язком і контроль.

Послідовність крокових навчальних процедур створює навчальну програму — основу технології програмованого навчання.

Четвертий принцип програмованого навчання виходить з того, що робота учнів за програмою є строго індивідуальною, виникає природна вимога вести направлений інформаційний процес і надавати кожному учню можливість просуватися в навчанні зі швидкістю, яка для його пізнавальних сил найсприятливіша, а відповідно до цього можливість пристосовувати і подачу керуючої інформації. Дотримання принципу індивідуального темпу й управління в навчанні створює умови для успішного вивчення матеріалу всіма учнями, хоча й за різний час.

П'ятий принцип вимагає використання спеціальних технічних засобів для подачі програмованих навчальних матеріалів при вивченні ряду дисциплін, пов'язаних з розвитком певних рис особистості і якостей учнів, наприклад, хорошої реакції, орієнтування. Ці засоби можна назвати навчальними, оскільки ними моделюється з будь-якою повнотою діяльність педагога в процесі навчання.

Схема 2.16. Сутність технології програмованого навчання

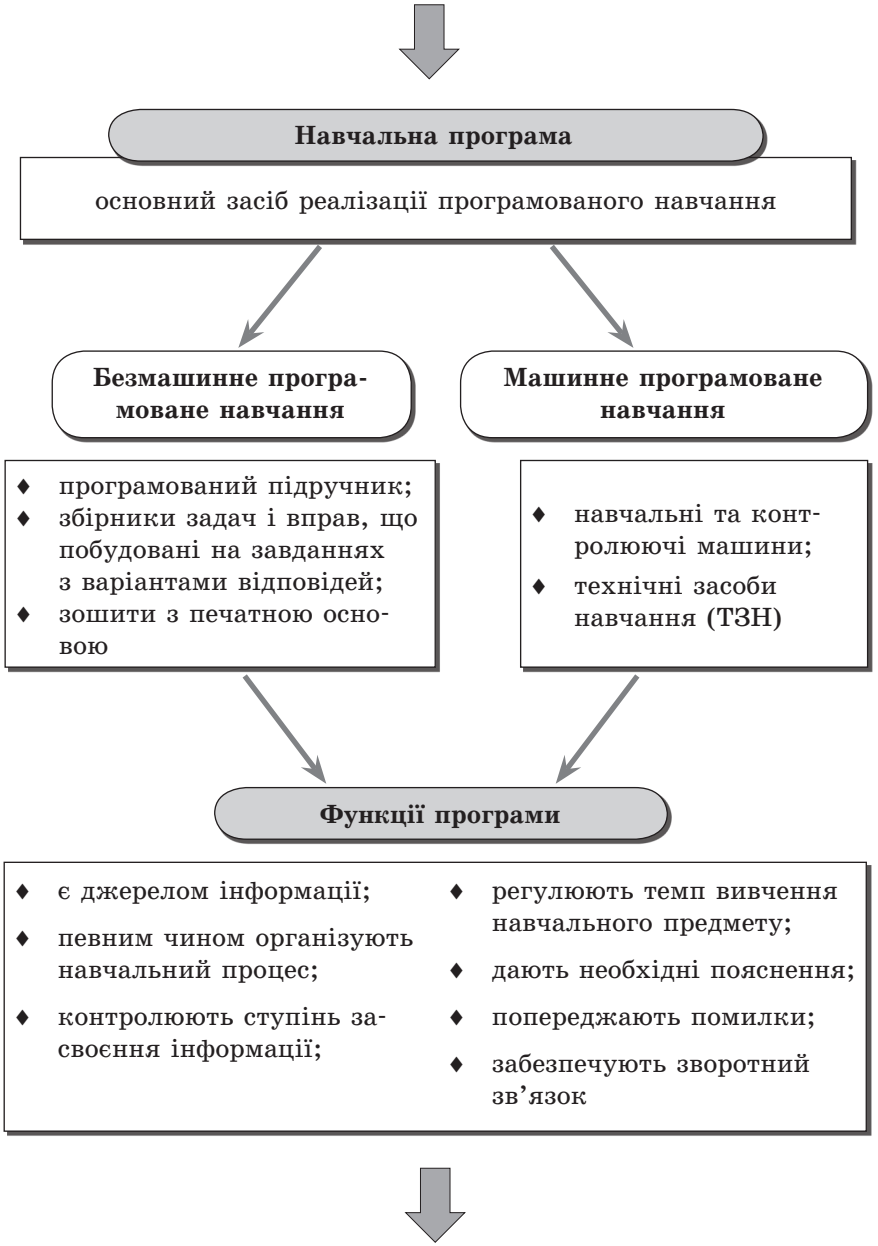
Програмоване навчання

Це технологія самостійного індивідуального навчання за наперед розробленою навчальною програмою з допомогою спеціальних засобів (програмованого підручника, особливих навчальних програм, ЕОМ та ін.), що забезпечує кожному учню можливість здійснення навчання у відповідності до його індивідуальних здібностей (темп навчання, рівень навченості та ін.)

Характерні риси програмованого навчання

- розподіл навчального матеріалу на окремі невеликі частини, що легко засвоюються;
- включення системи приписів з послідовного виконання відповідних дій, що спрямовані на засвоєння кожної частини;
- перевірка засвоєння кожної частини: в разі правильного виконання учень отримує нову порцію матеріалу, а за неправильного — отримує допомогу та додаткові пояснення;
- фіксація результатів виконання контрольних завдань, які стають доступними як для самих учнів (внутрішній зворотний зв'язок), так і педагогу (зовнішній зворотний зв'язок)

Продовження схеми 2.16



Закінчення схеми 2.16

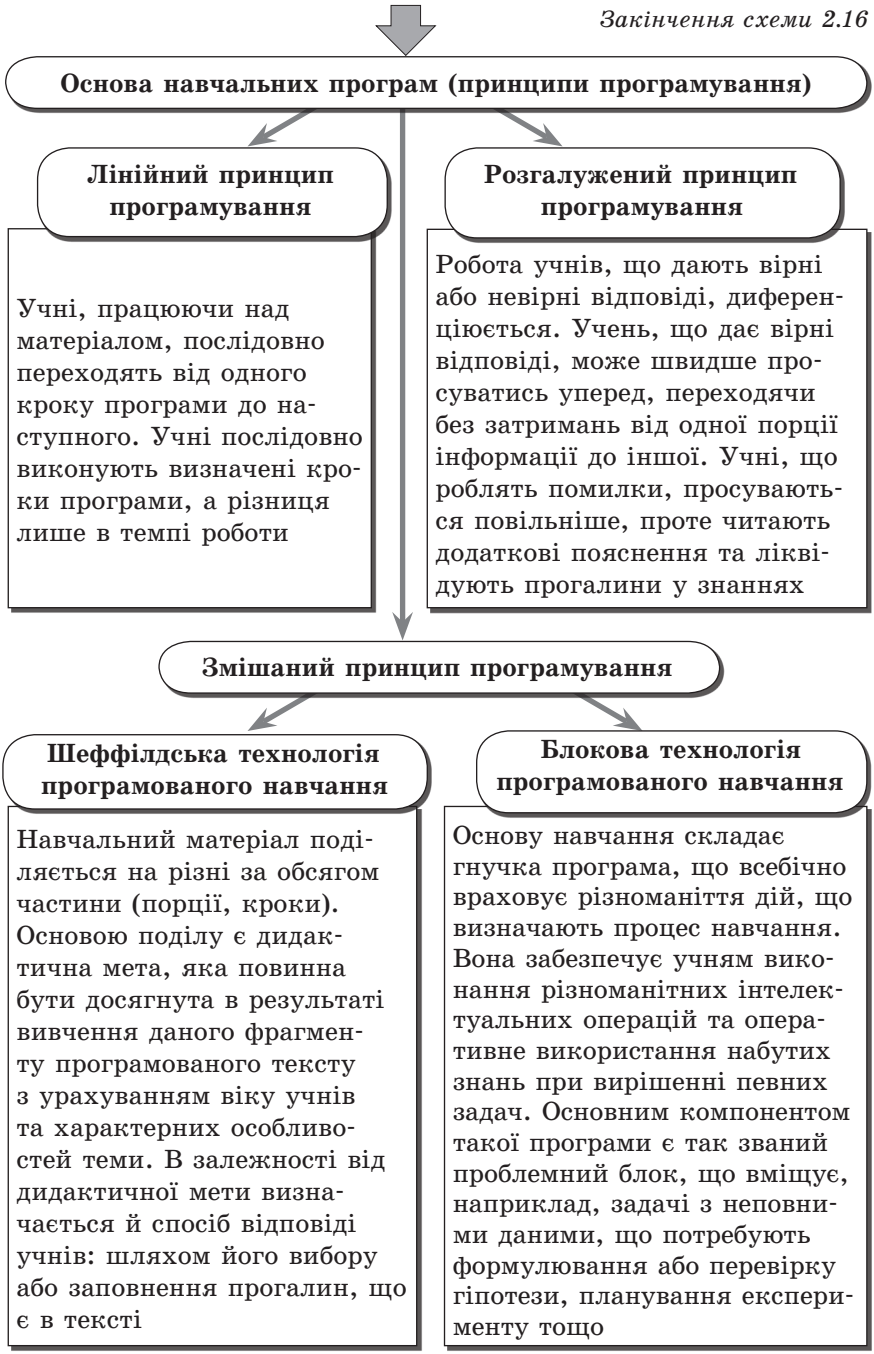
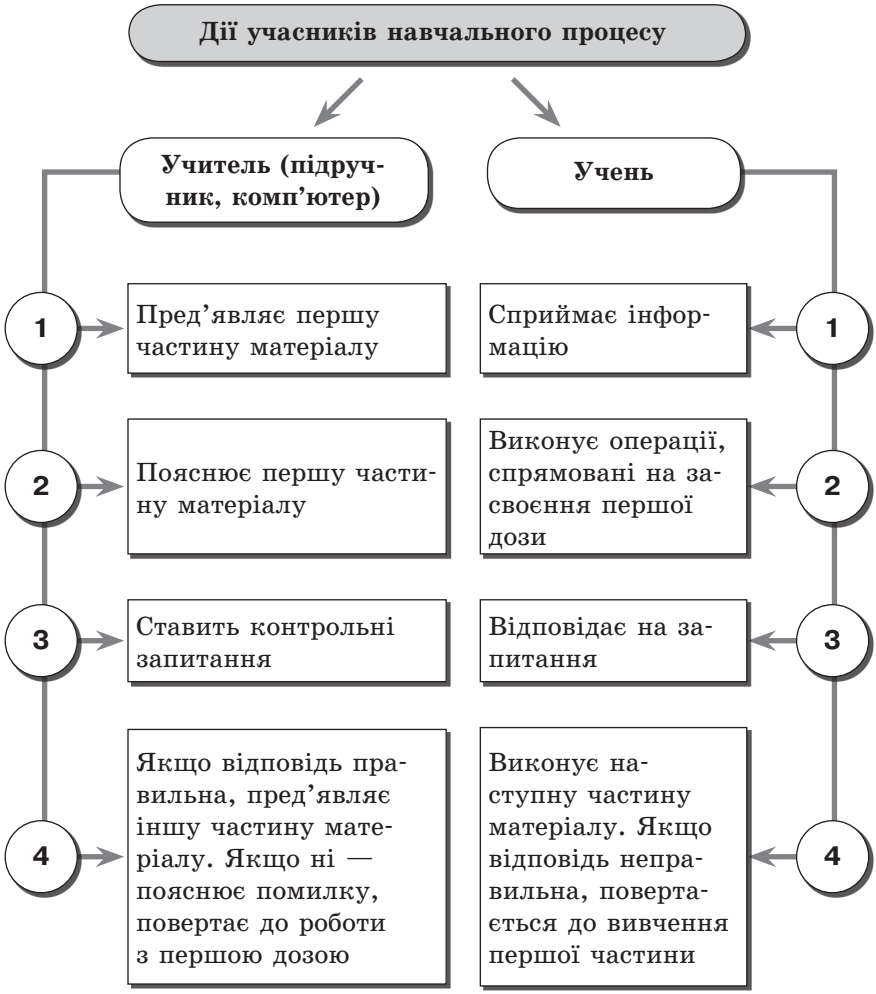


Схема 2.17. Структура технології програмованого навчання

Закінчення схеми 2.17



ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Такий підхід до навчання не є абсолютно новим для української школи. Частково він використовувався ще в перші десятиріччя минулого століття і був поширений у педагогіці та практиці української школи в 20-ті роки. Наприклад, в школі м. Корін (між Києвом та Житомиром) А. Рівін у 1918 році використовував у навчанні учнів роботу в парах змінного складу, за допомогою чого учні за один рік проходили програму трьох–чотирьох років навчання. У школі навчалось одночасно 40 дітей віком від 11 до 16 років. Уроків як таких у школі не було. Під час занять учні вільно рухались, розмовляли один з одним. В основу методики Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам».

Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів — новаторів 70–80-х рр. (В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Ш. Амонашвілі та ін.), теорії розвивального навчання.

Наприкінці XX ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують під час викладання різноманітних предметів. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х рр., показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття. В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О. І. Пометун.

Цілі і завдання інтерактивного навчання:

- розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел;
- можливість перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя учнів;
- формування глибокої внутрішньої мотивації.

Для з'ясування сутності інтерактивного навчання скористуємось класифікацією, яка запропонована Я. Голантом в 60-х рр. минулого століття і в якій було виділено активну і пасивну моделі навчання. До цієї класифікації додамо ще характеристику інтерактивного навчання.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «*interact*», де «*inter*» взаємний і «*act*» — діяти. Таким чином інтерактивний — здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання — це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні

Порівняння різних моделей навчання

Пасивна модель навчання	Активна модель навчання	Інтерактивна модель навчання
Учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо — джерелом правильних знань. До відповідних методів навчання належать методи, за яких учні лише слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують якихось творчих завдань	Учень виступає в ролі «суб'єкта» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Основні методи навчання: самостійна робота, проблемні та творчі завдання (частіше домашні), запитання від учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення. Тобто такий тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів	Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання; учень розуміє, що він робить, рефлексує з приводу того, що знає, вміє і здійснює. Навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. При цьому відбувається співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці). Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставини та відповідної ситуації

умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Правила організації інтерактивного навчання:

1. До роботи мають бути залучені всі учні.

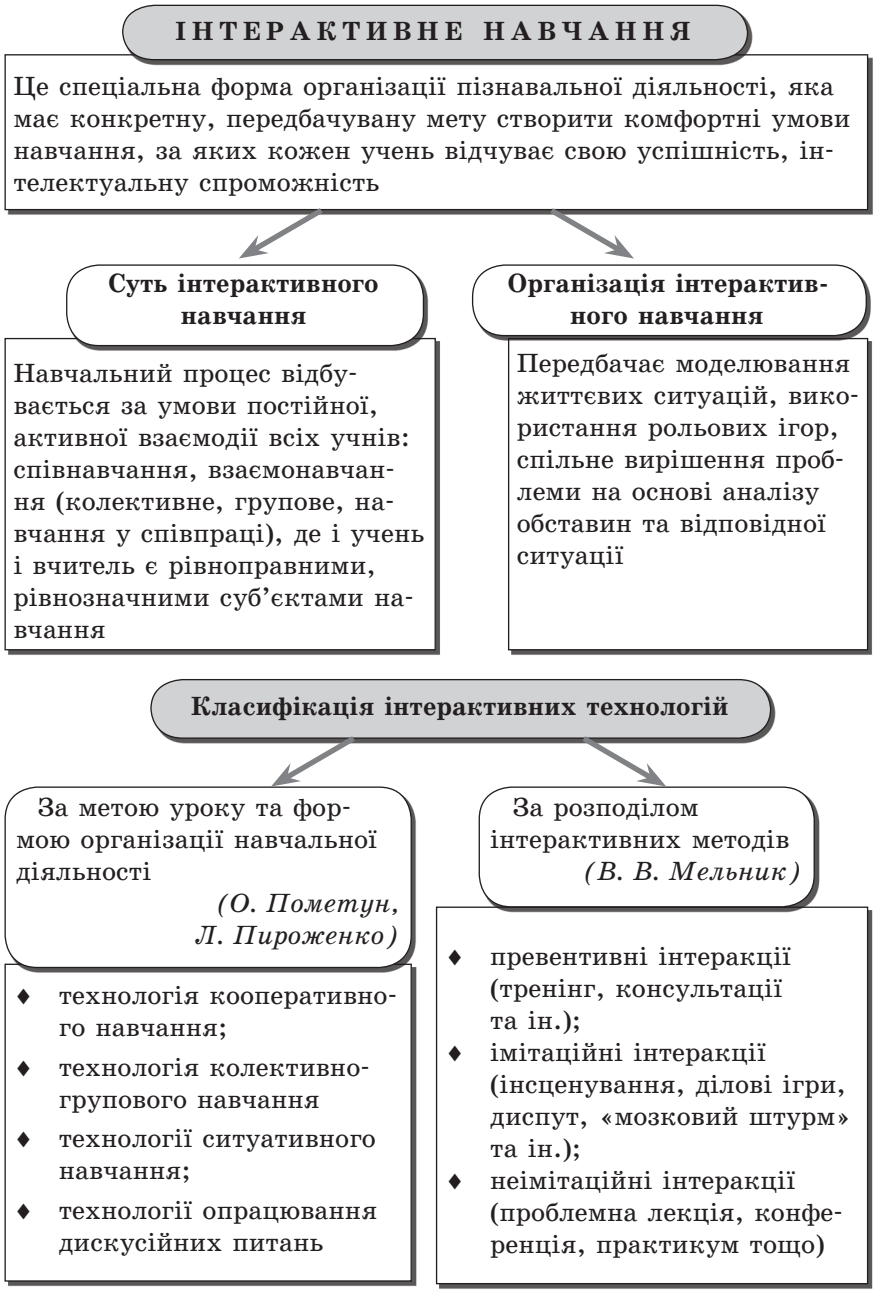
2. Активна участь у роботі має заохочуватися.

3. Учні повинні самостійно розробляти і виконувати правила роботи в малих групах.

4. Учнів повинно бути не більше 30 осіб. Лише в цьому випадку можлива продуктивна праця.

5. Учні повинні бути підготовлені до роботи в малих групах.

Схема 2.18. Сутність технології інтерактивного навчання



Закінчення схеми 2.18

Діяльність учителя під час організації та планування інтерактивного навчання

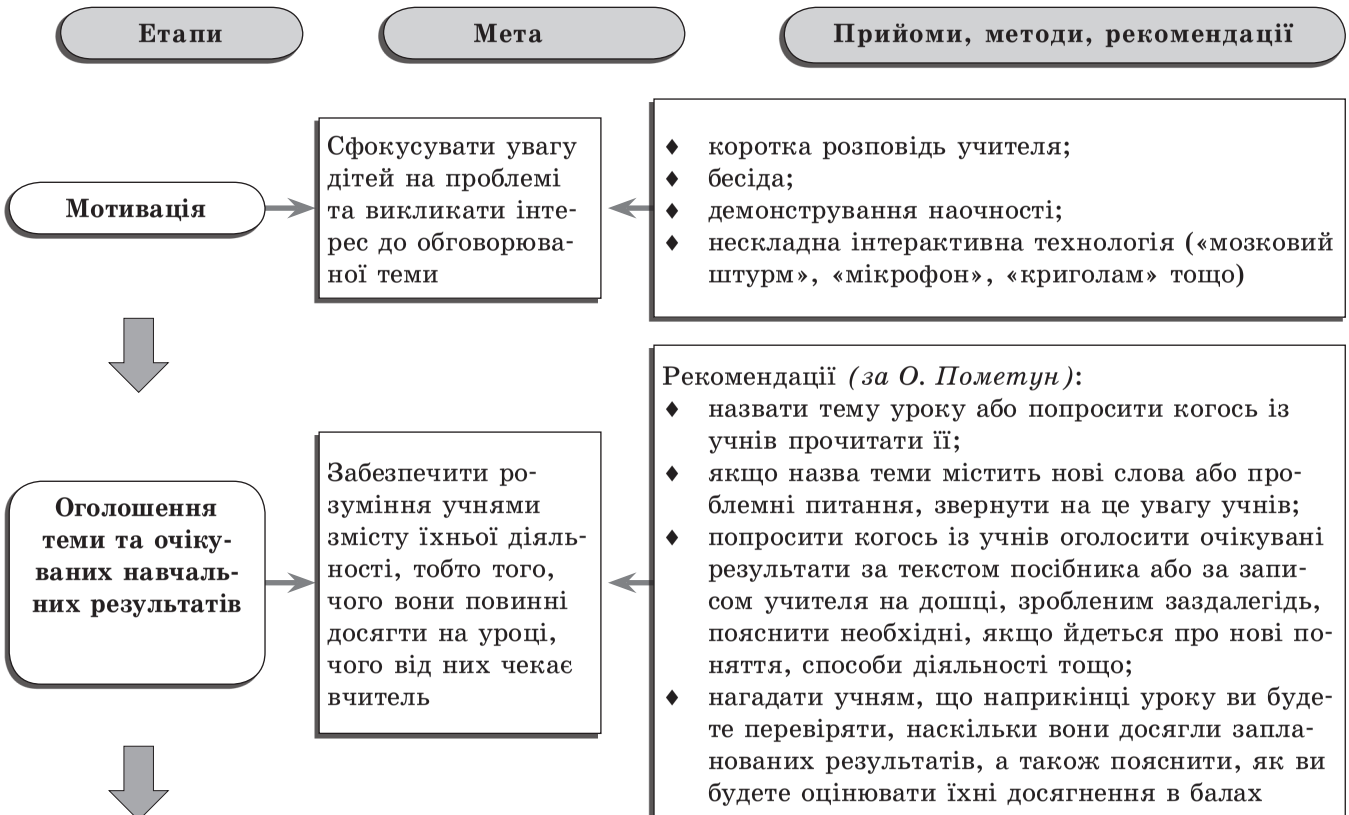
Для ефективного навчання

- дати завдання дітям для попереднього підготування: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати до уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно, або «граючись» виконали його;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум — дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентування уваги й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями

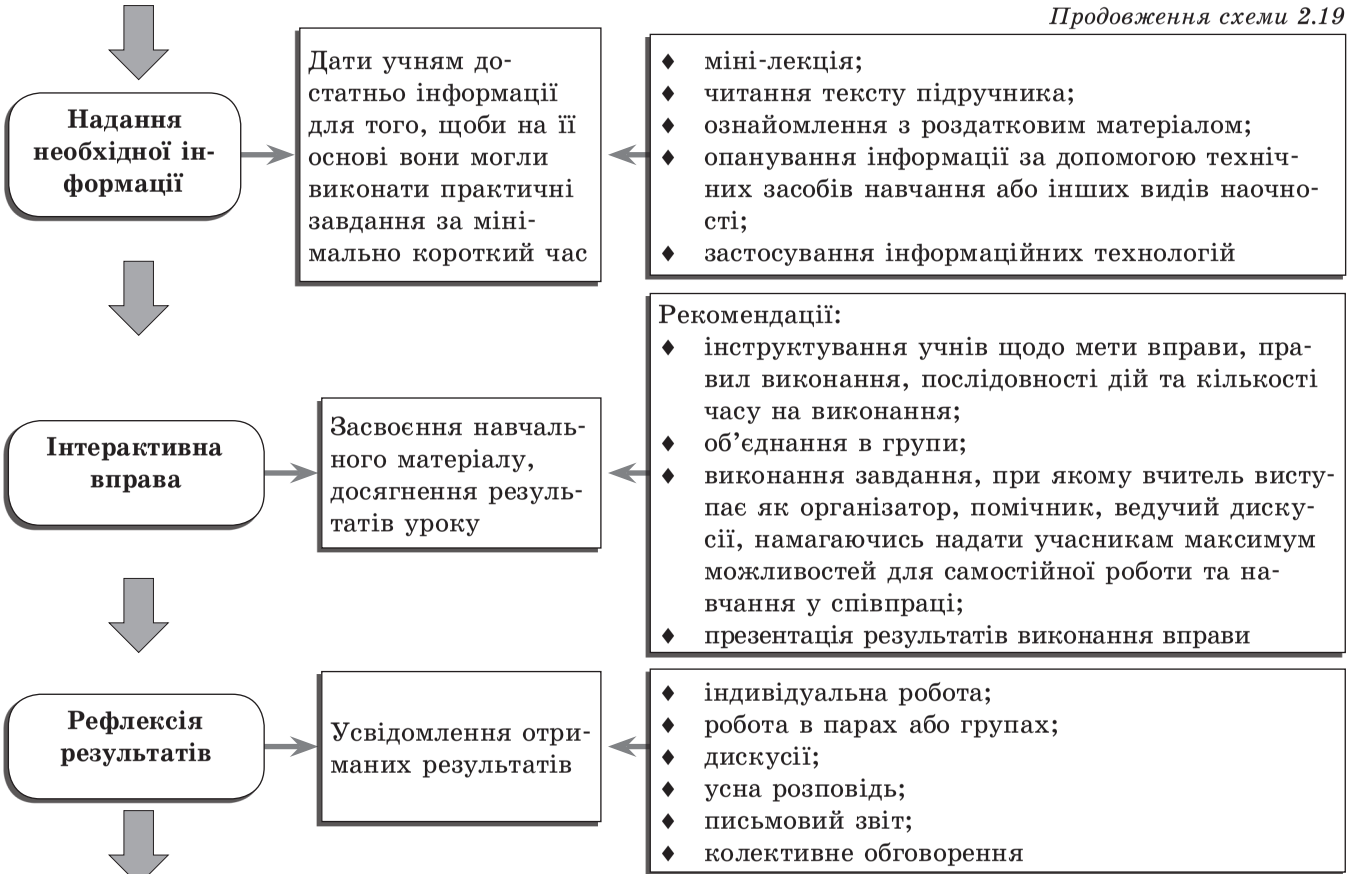
Для контрою за ходом навчання

- глибоко вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо;
- старанно спланувати і розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття;
- мотивувати учнів до вивчення шляхом добору найцікавіших для учнів випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів (цілей) заняття і критеріїв оцінки роботи учнів;
- передбачити різноманітні методи для привернення уваги учнів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії; цьому, зокрема, можуть сприяти вправи-розминки, письмовий розподіл ролей у групах тощо

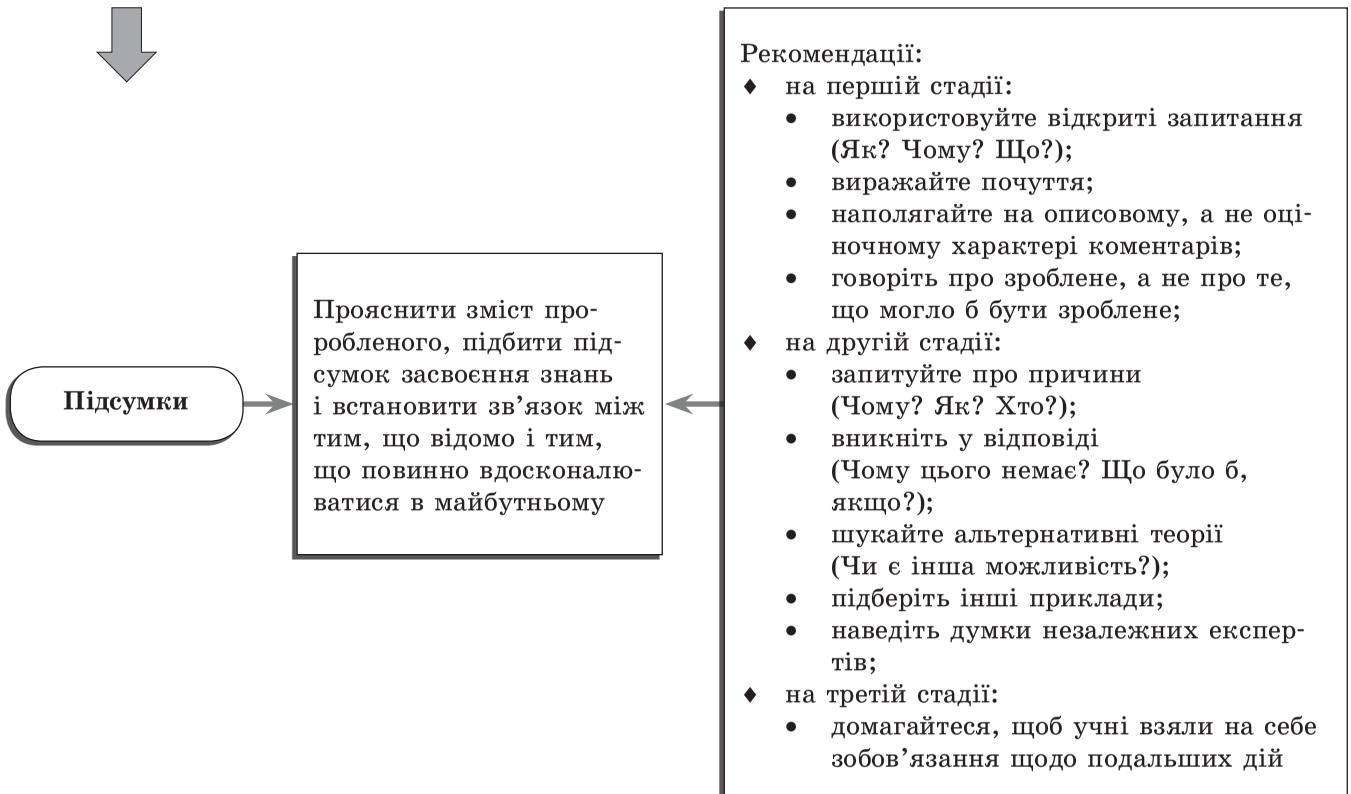
Схема 2.19. Орієнтовна структура уроку із застосуванням інтерактивних технологій



Продовження схеми 2.19



Закінчення схеми 2.19



ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще у 20-ті роки минулого сторіччя в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напряму у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі через діяльність учня відповідно до його особистого інтересу в цьому навчанні.

Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів під керівництвом російського педагога С. Т. Шацького в 1905 р. Під його керівництвом була організована група співробітників-однодумців, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання.

У Великій Британії, США, Бельгії, Фінляндії, Німеччині та багатьох інших країнах ідеї Дж. Дьюї знайшли широкий відгук і втілення. Раціональне поєднання теоретичних знань та їх практичне використання в проектній технології можна сформулювати тезисом: «Я знаю, навіщо мені потрібно, де і як я зможу використати все те, що я знаю».

Враховуючи широке розповсюдження на практиці проектної технології навчання, варто окреслити основні поняття, ознаки даної технології.

Слово «проект» запозичено з латинської й походить від слова «*proectus*», яке буквально означає «кинутий уперед». У сучасному розумінні проект — це намір, який буде здійснено в майбутньому.

Проект — сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного/практичного продукту.

Часто ототожнюють два різних види діяльності — проектування й дослідження. Дослідження виявляє те, що вже існує, проектна діяльність створює новий продукт. Тобто проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив → спроектував → здійснив). Під час дослідження обирається явище (природне), яке викликало питання. Описується дане явище за допомогою цифр, графіків, схем, будується модель явища.

Цілі і завдання проектної технології:

- не тільки передати учням суму знань, а ще й навчити здобувати ці знання самостійно, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;

- сприяти формуванню в учнів комунікативних навичок;
- прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу з різних точок зору, висування гіпотез, уміння робити висновки.

Можуть бути різні підстави для вибору тематики проекту, яку можуть запропонувати як вчителі так і самі учні.

Типи проектів:

1. **Творчі проекти.** Не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення — рукописний журнал, колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо. І тоді потрібні сценарій фільму, програма свята, макет журналу, альбому, газети.

2. **Ігрові проекти.** Учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Ступінь творчості учнів дуже висока, але домінуючим видом діяльності все-таки є гра.

3. **Інформаційні проекти** спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, у тому числі й електронні, інтерв'ю, анкетування тощо) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відеофільм); презентація (публікація, в тому числі в електронній мережі, обговорення у телеконференції). Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем.

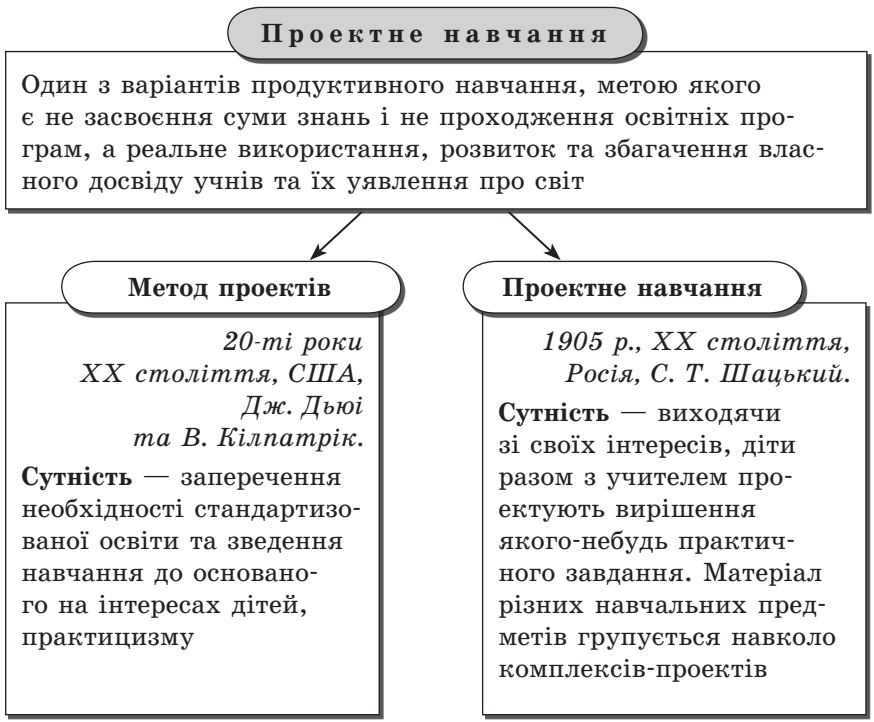
4. **Практико-орієнтовані проекти.** Результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та

презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику.

5. **Дослідницькі проекти** потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, визначення методології дослідження, висування гіпотез розв'язання проблеми і намічення шляхів її розв'язання.

Проектна технологія використовує всі кращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, групову або колективну, яку учні виконують упродовж певного часу.

Схема 2.20. Сутність проектної технології



Продовження схеми 2.20

Проект

Сукупність певних ідей, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного/практичного продукту

Головні умови організації роботи над проектом

- знання вчителем особливостей проектної методики, усвідомлення широких можливостей розвитку учнів у процесі проектної діяльності;
- навчання учнів володінню технологією проектної діяльності (уміння визначати мету, задачі, бачити предмет дослідження, визначати гіпотезу, планувати власну діяльність і діяльність своїх товаришів); здатність чітко, систематично виконувати спланована роботу, що є неодмінною умовою для розвитку учнів у процесі реалізації проекту;
- прагнення учнів брати участь у роботі над проектом;
- визначеня рівня оволодіння знаннями з предмета й загальнонавчальними інтелектуальними уміннями;
- доводити проект до кінця, поетапно узгодивши проміжні результати з учителем;
- наявність інформації щодо роботи над проектом

Основні вимоги до використання методу проектів

- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка вимагає дослідницького пошуку для її розв'язання;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- визначення кінцевих цілей спільних/індивідуальних проектів;
- визначення базових знань із різних областей, необхідних для роботи над проектом;
- структурування змістовної частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдань дослідження, які випливають із проблем, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коригування, висновки;
- результати виконаних проектів повинні бути матеріальними, тобто оформлені у визначений спосіб (відеофільм, комп'ютерна газета, презентація тощо)

Продовження схеми 2.20

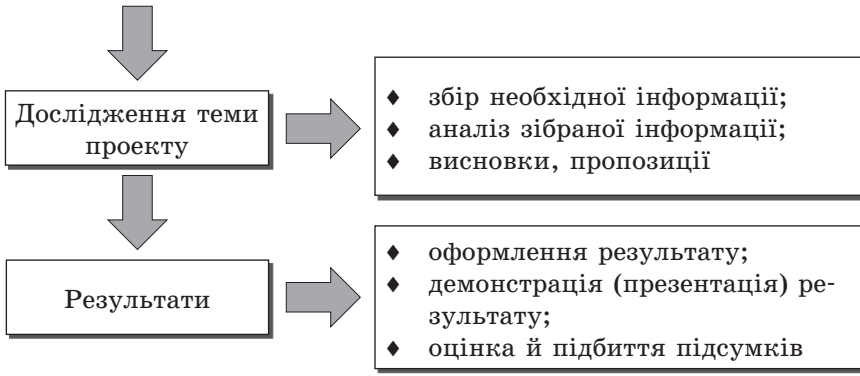
Вимоги до проекту

- проект розробляється з ініціативи учнів, але тема може бути запропонована й учителем. Тема для всього класу може бути однією, але шляхи її реалізації в кожній групи можуть бути різними;
- проект варто робити значущим для найближчого й опосередкованого оточення учнів;
- робота з проектом має дослідницький характер, моделює роботу в науковій лабораторії й тому необхідно розробити апарат дослідження, обґрунтувати його;
- проект педагогічно значущий, тобто учні у процесі його здійснення здобувають нові знання, будують нові відносини, опановують загальнонавчальні вміння;
- проект заздалегідь спланований, сконструйований спільними зусиллями вчителя й учнів, але в той же час у міру його розгортання допускаються гнучкість і зміни;
- проект рекламується в рамках класу, паралелі, школи з метою підвищення мотивації учнів у його реалізації, розгортається його спільна значущість;
- проект реалістичний, має визначену практичну значимість, зорієнтований на можливості учнів; припускається широке розмаїття тем

Алгоритм роботи над проектом

Етапи проектування	Діяльність учасників
Організація проекту	♦ визначення теми й мети проекту; ♦ формулювання проблеми; ♦ гіпотези щодо її розв'язання
Планування діяльності в проекті	♦ визначення джерел інформації; ♦ опис бажаних кінцевих результатів; ♦ розподіл завдань

Закінчення схеми 2.20



ТЕХНОЛОГІЯ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Модульно-розвивальна система навчання є одним із видів особистісно орієнтованого навчання та відрізняється від традиційної системи цілями й завданнями, програмно-методичним забезпеченням, організаційними формами та ін. Модульне навчання — це технологія навчання, сутність якого полягає в тому, щоб той, хто навчається, міг самостійно працювати із запропонованими йому індивідуальними програмами, що містять банк інформації та методичні рекомендації щодо виконання завдань. Технологія модульно-розвивального навчання в Україні застосовується як у середній школі, так і у ВНЗ. Теоретичні засади модульного навчання розроблялися цілим рядом учених — Є. Сковіним, А. Фурманом, П. Третьяковим, І. Сенновським, М. Чошановим, М. Лазарєвим, А. Алексюком, К. Разіною, П. Юцівицене, О. Огнев'юком та ін.

Модульне навчання зародилося як альтернативний напрям навчання, що базується на позиціях інноваційно-творчого (дійового, активного, гнучкого) погляду на педагогічний процес у противагу традиційному (інформаційно-авторському) навчанню, в процесі якого переважають негнучкі стандарти змісту навчання, дріб'язково регламентується поведінка тих, хто навчається, пасивно сприймаються знання, які їм пропонуються педагогом, внаслідок чого утруднюється використання таких знань на практиці.

Спочатку модульне навчання було представлене як пакет навчальних програм для індивідуального опрацювання. Сьогодні програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу включає граф-схеми (графіки) навчальних курсів, наукові проекти навчальних модулів, сценарії модульних занять, міні-підручники

та посібники, індивідуальні освітні програми самореалізації особистості. Усі ці компоненти взаємопов'язані.

Основними підходами до організації навчального процесу є:

- завдання з випереджальним вивченням теорії;
- вивчення матеріалу за допомогою дидактично виважених, змістовно пов'язаних і закінчених блоків-модулів;
- проблемний підхід до навчання;
- індивідуально-диференційований підхід;
- організація активної науково-пошукової діяльності учнів;
- програмованість навчання;
- технологізація навчального процесу та ін.

До переваг модульно-розвивального навчання можна віднести таке:

- системність, логічність і комплектність підходу до побудови курсу;
- диференційованість;
- посилення мотивації;
- розвиток саморегуляції та самооцінювання учнів;
- зміна ролі педагога з інформаційно-контрольної на консультаційно-координаційну;
- гнучкість та варіативність;
- гарантованість запланованих результатів та ін.

Основним структурним елементом навчального процесу в цій системі навчання є модуль (від лат. *modulus* — «міра») — самостійний, функціонально орієнтований етап розвитку навчання, що має власне програмноцільове та методичне забезпечення.

Модульна технологія навчання характеризується 30-хвилинним відрізком організації навчально-виховного процесу (модульний урок), що відповідає психофізіологічним закономірностям продуктивної розумової праці. При цьому в основній школі (5–7 кл.) застосовується блочний модуль 2 × 30. Навчальний матеріал ділиться на логічно завершені частини, відповідно до яких розробляється пакет дидактичних прийомів, необхідних для оволодіння учнями змісту і одночасного контролю.

Тема чи розділ — модуль. Він інтегрує різні форми і види взаємозалежної діяльності вчителя та учня і є підсистемою навчального курсу в цілому.

Дидактичний модуль — це модуль програмування етапів та елементів навчально-виховного процесу як сукупностей модульних уроків, коли задовільняються такі вимоги:

1) актуалізація знань і умінь, тобто направляється їх певна пошуково-дослідницька діяльність;

2) фіксується готовність кожного до засвоєння даного виду дидактичного модуля;
3) організується пізнання нового шляхом самостійної роботи школярів з навчально-інформаційними блоками;
4) фіксуються досягнення засвоєння базового рівня навчального матеріалу;
5) створюється можливість поглиблення й розширення навчального матеріалу;
6) креслиться індивідуальна траєкторія оволодіння кожним учнем програмних знань.

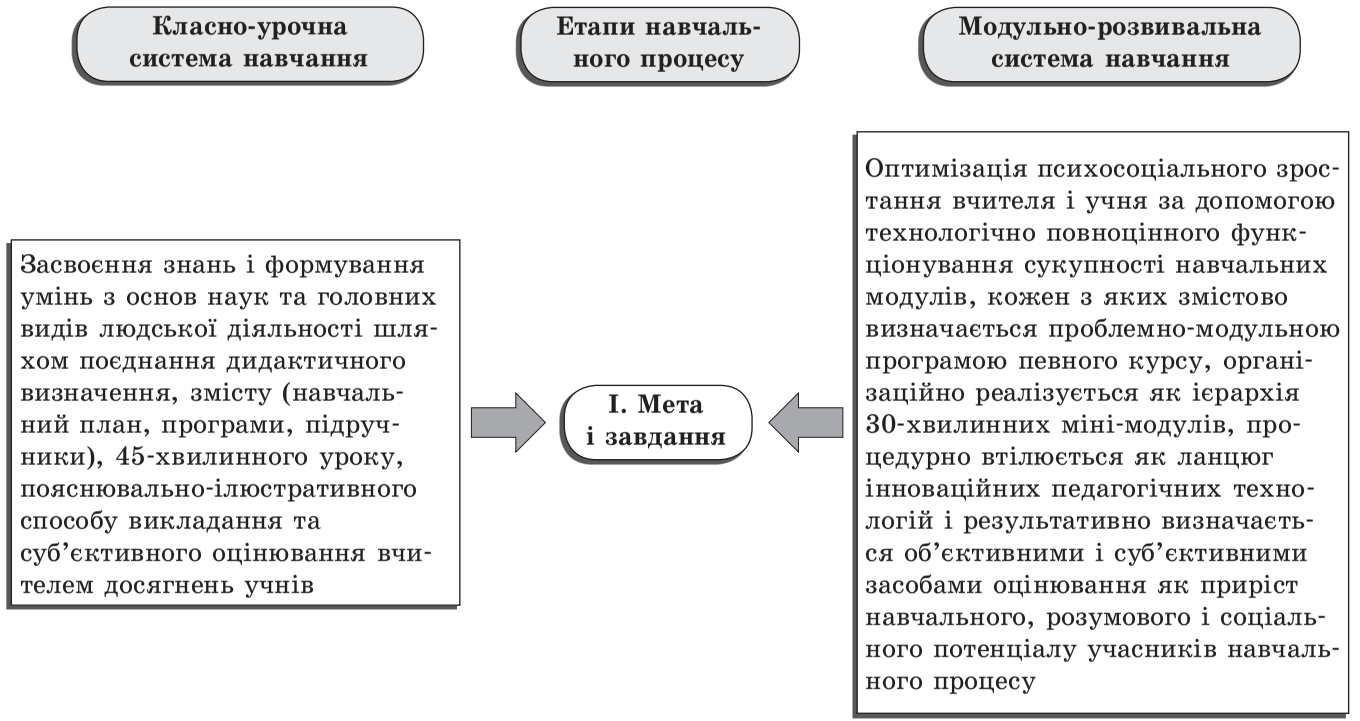
Склад модуля:

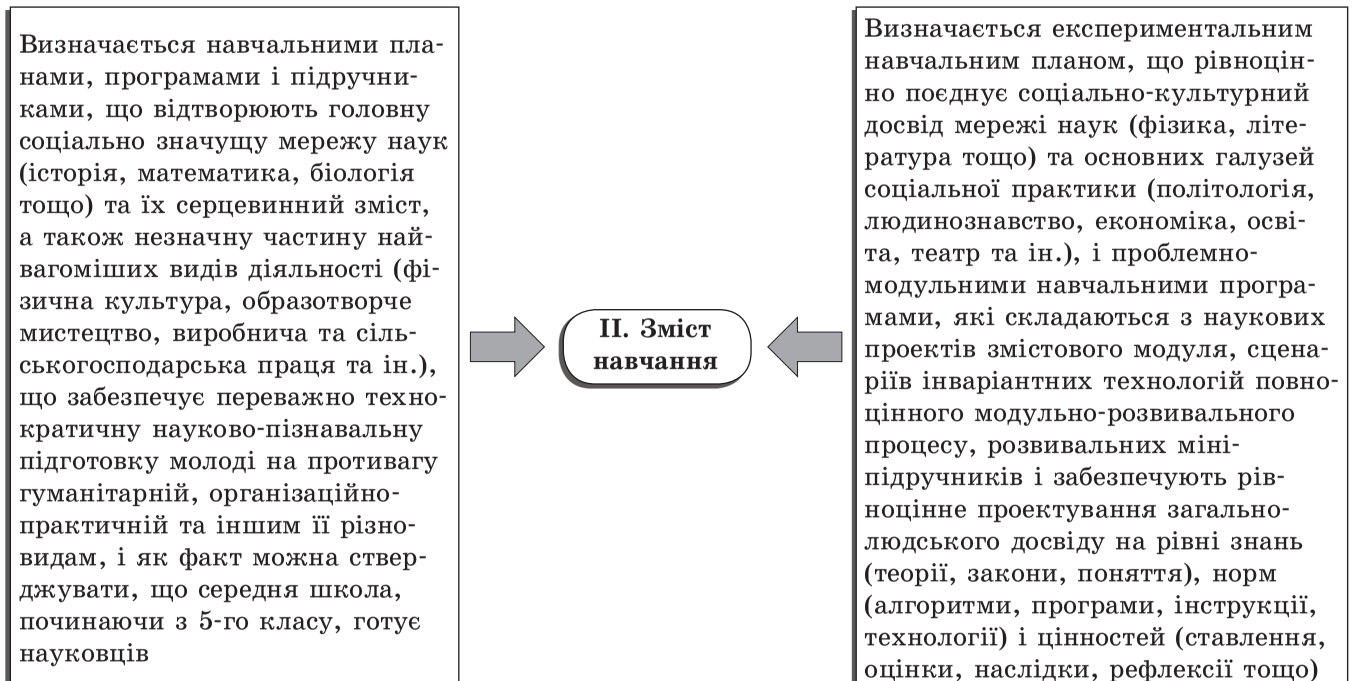
- цільовий план дій;
- банк інформації;
- методичний посібник із досягнення дидактичних цілей.

Принципова відмінність модульного навчання від інших систем навчання:

1. Зміст навчання подається в закінчених, самостійних комплексах — модулях, які одночасно є банком інформації і методичними вказівками для його засвоєння.
2. Взаємодія педагога і того, хто навчається, здійснюється на принципово іншій основі — з допомогою модулів забезпечується усвідомлене самостійне досягнення тим, хто навчається, певного рівня попередньої підготовленості до кожної педагогічної зустрічі.
3. Сама сутність модульного навчання вимагає неминучого дотримання паритетних суб'єкт–суб'єктних взаємовідношень між педагогом і тим, хто навчається.

Схема 2.21. Порівняльна характеристика класно-урочної і модульно-розвивальної системи
(за А. Фурманом)




Визначається навчальними планами, програмами і підручниками, що відтворюють головну соціально значущу мережу наук (історія, математика, біологія тощо) та їх серцевинний зміст, а також незначну частину найвагоміших видів діяльності (фізична культура, образотворче мистецтво, виробнича та сільськогосподарська праця та ін.), що забезпечує переважно технократичну науково-пізнавальну підготовку молоді на противагу гуманітарній, організаційно-практичній та іншим її різновидам, і як факт можна стверджувати, що середня школа, починаючи з 5-го класу, готує науковців
II. Зміст навчання
Визначається експериментальним навчальним планом, що рівноцінно поєднує соціально-культурний досвід мережі наук (фізика, література тощо) та основних галузей соціальної практики (політологія, людинознавство, економіка, освіта, театр та ін.), і проблемно-модульними навчальними програмами, які складаються з наукових проектів змістового модуля, сценаріїв інваріантних технологій повноцінного модульно-розвивального процесу, розвивальних міні-підручників і забезпечують рівноцінне проектування загальнолюдського досвіду на рівні знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології) і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки, рефлексії тощо)

Продовження схеми 2.21

Урок — основна форма організації навчання у сучасній школі, яка: а) характеризується 45-хвилинним відрізком навчального процесу; б) слугує досягненню відносно завершеної, локальної мети; в) проводиться з постійним складом учнів — класом; г) змістово визначається у кожному класі навчальними планами і програмами; д) реалізує провідну роль учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, контролі й оцінюванні їхніх досягнень; е) поєднує індивідуальні і колективні форми роботи учнів; є) чітко співвідноситься з іншими уроками завдяки розкладу занять на кожний тиждень

III. Форма навчання

Міні-модулі (або модуль) — основна форма навчання у системі фундаментального експерименту, що характеризується такими відмінними рисами: а) 30–25 або 20-хвилинним часовим відрізком організації навчального процесу; б) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка визначається етапом модульно-розвивального процесу і зафіксована у науковому проекті змістового модуля; в) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), відносно постійними групами учнів, які спеціально добираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, професійність тощо); г) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, норм і цінностей за допомогою проблемно-модульних навчальних програм як єдності наукового проекту, сценарію і міні-підручника; д) охоплює певну, чітко визначену педагогічну технологію, що кооперує діяльність учителя і учнів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидактично завершеним; е) існує залежно від віку учнів автономно (здебільшого 1-й кл.), здвоєно (2–7-й кл.) і строєно (8–11-й кл.); є) наповнюється різноманітними, науково обґрунтованими способами, формами і засобами навчальної діяльності, виходячи з принципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення

Сукупність методів навчання, серед яких домінуюче місце посідають пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи на противагу продуктивно-практичним і проблемно-пошуковим, що призводить до гіперболізації знань, умінь і навичок у загальноосвітній підготовці випускників школи над досвідом нормотворчої, цілісно-естетичної і внутрішньо самоактуалізованої діяльності; істотним недоліком аналізованої системи є відсутність довершеної педагогічної технології, створення якої невиправдано знімається докладною розробкою типів, структури і технікою ведення уроку, форм організації навчальної праці учнів на уроці, а також численними вимогами щодо актуалізації знань, повідомлення нової інформації, закріплення засвоєного на практиці і т. д.; звідси відсутність педагогічних засобів і психологічних механізмів спрямованого керівництва динамікою психосоціального розвитку учня і вчителя, які, власне, не цікавлять цю систему, що сутнісно є інформаційно-пізнавальною

IV. Методи і технології навчання

Навчальний модульно-розвивальний процес як ієрархія технологій являє собою на рівні: а) дидактичного модуля, тобто окремого предмета, що вивчається протягом навчального року, сукупність технологічних моделей завершених функціональних циклів навчальних модулів, що, реалізуючись, фіксують етапи психосоціального розвитку вчителя і учня від пізнавально-інформаційних новоутворень до нормативно-регуляційних і ціннісно-особистісних; б) змістового модуля (розділ, тема), шість основних педагогічних технологій (установчо-мотиваційна, змістово-пошукова, контрольно-смислова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольно-рефлексивна), які мають чітко визначені цілі і психодидактичний зміст, принципи і критерії відбору загальнолюдського досвіду до кожного з них і сприяють оптимальному зростанню особистісного потенціалу учасників навчального процесу на конкретному проміжку їхнього соціального співжиття; в) міні-модуля — інваріантну систему проблемно-діагностичних методів, що, залежно від етапу організації модульно-розвивального процесу, утворюється з груп демонстраційного розв'язування проблем учителем (проблемний виклад, демонстраційний експеримент тощо), самостійної проблемно-пошукової діяльності учнів (учнівське дослідження, розв'язування практичних проблем), колективної проблемно-діалогічної діяльності учнів (навчальний диспут, дискусія, сюжетна гра) і спільної проблемно-діагностичної діяльності вчителя й учнів (продуктивний діалог, евристична бесіда, ділова гра та ін.)

Закінчення схеми 2.21

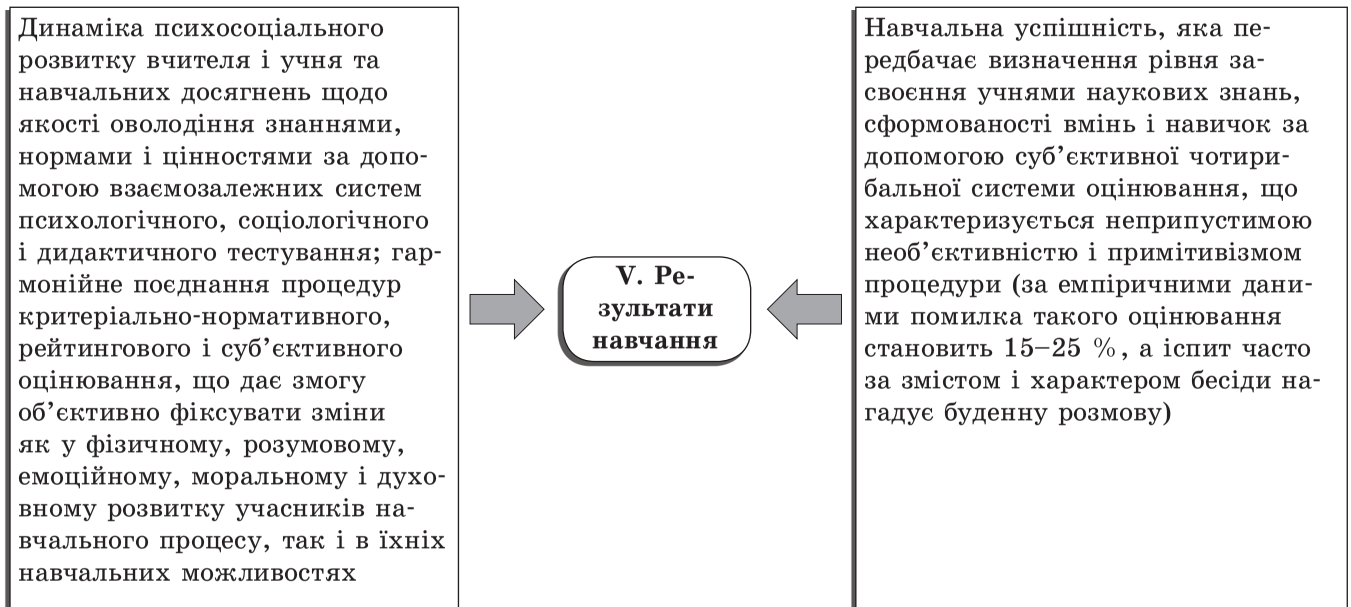


Схема 2.22. Функціональний цикл навчального модуля

Закінчення схеми 2.22

ТЕХНОЛОГІЯ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ
(за І. П. Івановим)

Першим у педагогічній діяльності використав технологію творчого виховання А. С. Макаренко. Вся діяльність його колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній.

Згодом учитель І. П. Іванов, узагальнивши ідеї А. С. Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання.

Установлені технології колективного творчого виховання вирізняють п'ять періодів:

I. 1956–1959 рр. — період зародження ідей на базі декількох шкіл і дружин м. Ленінграда;

II. 1959–1962 рр. — створення експериментальних колективів та створення цілісної комунарської технології, яка охоплює клуб юних фрунзенців «Орлятко», клуб нових комунарів;

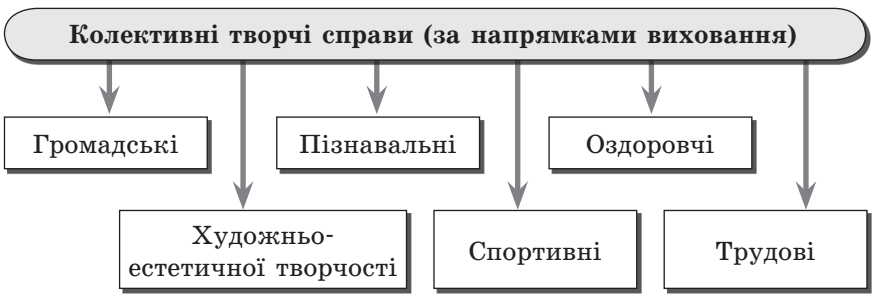
III. 1962–1966 рр. — поширення технології;

IV. 1966–1986 рр. — період консервації;

V. 1986 р. — до теперішніх часів — період відродження.

Сутність технології колективного творчого виховання — формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Схема 2.23



Цілі і завдання технології колективного творчого виховання:

- забезпечення соціального замовлення на людину нового демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція;

- у процесі колективної творчої справи розвинення таких сторін особистості: пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової, діяльнісної;
- оволодіння вихованцями суспільно цінним досвідом;
- виховання та самовиховання як учнів, так і педагогів.

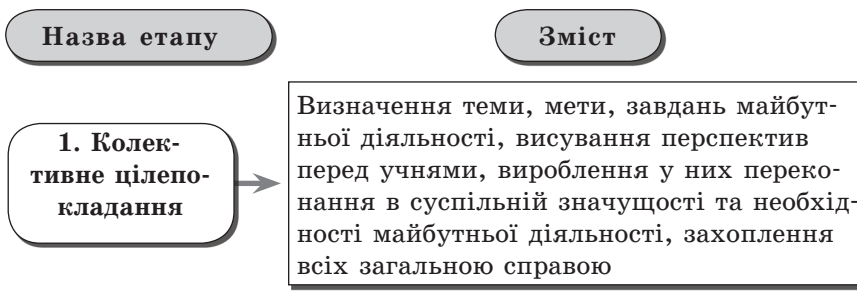
Технологія колективного творчого виховання припускає:

- створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя;
- побудову колективу на принципах змінності всього активу, колективного планування, організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків;
- організацію діяльності, суспільно значимої (для людей), особистісно значимої («творчо — інакше навіщо»), художньо-інструментованої (ритуалами, законами, традиціями), одухотвореної щирістю, гумором і розумінням дорослими потреб дитинства;
- особливу позицію педагога, як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, позицію, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію колективів педагогічного (старших друзів) та дитячого (друзів молодших).

Основні умови виховної ефективності колективних творчих справ:

- єдність життєво-практичного та виховного спрямування для поліпшення життя всередині колективу та навколишнього життя;
- творчий характер кожної справи: здійснення неперервного пошуку найкращих рішень життєво важливих завдань на всіх стадіях організації;
- єдність окремих стадій організації кожної справи.

Схема 2.24. Етапи організації колективної творчої діяльності



Закінчення схеми 2.24

Назва етапу	Зміст
2. Колективне планування справи	Обговорення різноманітних пропозицій, варіантів плану, конкурс на кращу розробку плану, визначення оптимального для даних умов варіанту, підбір матеріалу, складання запитань–завдань, вибір справи. Головна роль відводиться дітям
3. Колективна підготовка справи	Розподіл доручень між учасниками, визначення завдань мікроколективам, вибори відповідальних, проведення анкети, організація контролю за виконанням завдань. Створення спільного проекту колективної творчої справи
4. Проведення справи	Визначення форми проведення: збір, ділова гра, конференція, диспут, ярмарок тощо в залежності від змісту, методики, мети і завдань
5. Колективний аналіз	Пошук відповідей на запитання: чи була користь, радість від діяльності навколишнім людям? Чи був колектив дружнім, організованим, доброзичливим? Чи була колективна справа проведена з фантазією та витівкою? Хто показав себе з кращого боку і в чому? Кому можна висловити загальну подяку тощо?
6. Найближча післядія	Виконання рішень, прийнятих після аналізу справи. Втілення пропозицій, висловлених на підсумковому зборі, колективне накреслення програми наступних дій

Розділ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОЕКТУВАННЯ УРОКУ

Урок — це «удар серця».
Л. Лєвшин

До хорошого уроку вчитель готується все життя.
В. Сухомлинський

- ✓ **Мотиваційно-організаційний етап уроку**
- ✓ **Виконавчо-діяльнісний етап уроку**
- ✓ **Повторення і закріплення матеріалу на уроці**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ

Що таке урок? У психолого-педагогічній літературі існує досить багато трактувань цього поняття. Проаналізуємо деякі з них.

З погляду М. Н. Скаткіна урок — це форма діяльності постійного складу вчителів і учнів, яка систематично застосовується для вирішення завдань навчання, виховання та розвитку організації учнів у певний відрізок часу. Цікавий підхід до даної теми запропонував Н. М. Верзилін, який розглядав урок як Сонце, навколо якого, як планети, обертаються всі інші форми навчальних занять. Дійсно, в уроці представлені всі компоненти навчально-виховного процесу: мета, зміст, засоби, методи, діяльність щодо організації та керування і всі його дидактичні елементи. Крім того, урок відображає цілісний процес навчання в органічному поєднанні з іншими формами організації навчально-виховної роботи: виконання домашніх завдань, факультативними заняттями і т. д. Але такі визначення недостатньо виражають сутність процесу навчання на уроці.

У зв'язку із цим найбільш точним є визначення, подане М. І. Махмутовим, відповідно до якого урок — це динамічна та варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльностей і спілкування) певного складу вчителів і учнів, що включає зміст, форми, методи та засоби навчання і виховання у процесі навчання.

Як відомо, будь-який урок закладається задовго від його проведення. Безумовно, однією з умов успішності проведення уроку

є якість підготовки вчителя до уроку. При підготовці до уроку вчитель має пам'ятати, що на кожному уроці потрібні інтерес і захопленість самого вчителя, готовність самому дивувати і дивуватися. Адже перед педагогом діти, які все сприймають реально, без взаємодії з якими неодмінно виникає психологічний бар'єр, що перетворює урок на важке взаємотерпіння. Учитель може дати блискучий урок, а результату цього уроку для конкретного учня ніякого немає. Ю. Л. Львова підкреслює, що професійна закономірність учителя з підготовки до уроку полягає в словах «щоб запалити, треба горіти». Запалює сумлінна і всебічна підготовленість до уроку, емоційна щедрість учителя, його захопленість. Часто у вчителя буває такий настрій, при якому майже неможливо проводити урок, але ж іти треба. І в лічені хвилини треба налаштувати себе на робочий лад і не дати відчути дітям свою слабкість. Дуже багато педагогів, особливо молодих, вважають, що головним недоліком у своїй професійній підготовці є невміння управляти власним психічним станом. Психологами доведено, що будь-яка людина здатна досить точно себе оцінити, а отже визначити, що необхідно в собі змінити, перебороти, розвити. Треба відзначити, що це можливо тільки в тому випадку, якщо педагог здатний до певного самоаналізу свого стану, вчинків і т. д. на уроці. Саме самоаналіз є одним зі способів педагогічного самовдосконалення. Адже аналізуючи використані методи навчання, зіставляючи їх, педагог вибирає найбільш ефективні, які далі вдосконалює.

Чи здатні до самоаналізу ви? Дайте відповіді на запропоновані нижче запитання «так» чи «ні»:

1. Чи відзначаєте ви успіхи і невдачі своїх уроків?
2. Чи аналізуєте ви, що вдалося на уроці, а що ні одразу після закінчення уроку?
3. Чи трапляється, що свою погрішність ви усвідомлюєте одразу?
4. Ви однаково ретельно аналізуєте як вдалий, так і невдалий урок?
5. Причини невдалих уроків найчастіше ви пояснюєте власними помилками?
6. Чи робите ви висновки після закінчення невдалих уроків?
7. Чи пригадуєте ви вдалий або невдалий моменти якого-небудь уроку через певний час?
8. Чи ділитеся ви своїм аналізом з колегами (радитеся, передаєте досвід і т. д.)?
9. Чи фіксуєте ви результати самоаналізу в письмовому вигляді?
10. Чи є у вас свої секрети щодо підготовки та проведення вдалого уроку?

Якщо ви відповіли 8–10 разів «так», то вас можна віднести до вчителя, який дуже серйозно ставиться до проблеми самоаналізу. Швидше за все, вдалі уроки викликають у вас піднятий настрій і стимулюють до подальшої роботи, а невдалі уроки дозволяють зробити правильні висновки для майбутньої роботи.

5–7 відповідей «так» свідчать про те, що ви не завжди відзначаєте (або зауважуєте) свої вдачі або промахи. Вам необхідно повчитися самоаналізу.

Відповідей «так» 4 і менше дозволяють стверджувати, що швидше за все ваша оцінка уроку найчастіше не збігається з оцінкою, яку дають присутні на уроці колеги або самі учні. Це свідчить про низький рівень розвитку вашого самоаналізу.

Таким чином, урок — це видима частина роботи вчителя, якій передує велика підготовча діяльність.

Педагог зобов'язаний на уроці дотримуватися цілого ряду вимог. Треба відзначити, що вимог до сучасного уроку так багато, що вони підрозділяються на кілька груп:

- вимоги до структури уроку;
- вимоги до підготовки та організації уроку;
- вимоги до змісту уроку та процесу навчання;
- вимоги до техніки проведення уроку.

Проаналізуємо основні вимоги кожної групи.

Вимоги до структури уроки включають:

1) чітко визначені цілі та завдання уроку;
2) визначення типу уроку, органічний зв'язок всіх частин уроку;
3) зв'язок уроку з попереднім уроком і закласти перспективу на наступний урок;
4) вибір оптимальних, виходячи із цілей і завдань уроку, методів вивчення і закріплення нового матеріалу;
5) оптимальність домашнього завдання (форма, обсяг, запис у щоденнику, облік індивідуальних особливостей і т. д.).

Вимоги до підготовки та організації уроку припускають:

1) підготовку та використання демонстраційного і роздавального матеріалу;
2) можливість для учнів одержувати частину знань самостійно під керівництвом педагога;
3) використовувати контроль і самоконтроль учнів у процесі виконання навчальних завдань; перевірку і самоперевірку після виконання ними завдання;

4) при підготовці виділити складні моменти нової теми, продумати методику їхнього пояснення.

Вимоги до змісту уроку і процесу навчання включають:

1) урок повинен сприяти розвитку пізнавальних процесів в учнів (сприйняттю, пам'яті, уваги, мислення, мовлення);
2) формувати якості особистості школярів (дисциплінованість, акуратність, ініціативність і т. д.);
3) урок повинен сприяти мотиву позитивного відношення учнів до навчання.

Вимоги до техніки проведення уроку припускають:

1) певний ритм і темп уроку оптимальний для учнів класу;
2) сприятливий психологічний клімат на уроці (взаємна доброзичливість, готовність учителя прийти на допомогу учневі і т. д.);
3) взаємне співробітництво вчителя й учнів, педагогічний такт;
4) використання різних видів діяльності учнів, підтримувати інтерес до уроку.

Урахування всіх вимог забезпечить успіх уроку.

Причини невдалого уроку:

1. Погане самопочуття вчителя.
2. Невміння педагога втілити задумане в практичних діях.
3. Недостатня продуманість якихось моментів уроку (або уроку в цілому).
4. Перевантаження учнів інформацією, яку вони не в змозі обробити.
5. Відсутність системи роботи вчителя на уроці й в уроках.
6. Непідготовленість до уроку учнів.
7. Дратівливість учителя, викликана попередніми уроками.
8. Нелюбов до певної теми уроку.
9. Невдоволення якогось учня класу, який зривається на інших учнів.

Безумовно, кожний учитель виводить свої критерії, за якими визначає причини, що пояснюють невдачу уроку. Цікаво відзначити, що причини невдалого уроку, з погляду педагогів, змінюються залежно від їхнього педагогічного стажу. Результати опитування педагогів з різним стажем педагогічної роботи з цього питання показані в таблиці 1.

Таблиця 1

Причини невдалого уроку

Причини невдалого уроку	Стаж роботи			
	до 5-ти років	від 5 до 10 років	від 10 до 15 років	більше 15-ти років
1. Погане самопочуття вчителя	6 %	10 %	13 %	16 %
2. Невміння педагога втілити задумане в практичних діях	46 %	18 %	9 %	4 %
3. Недостатня продуманість якихось моментів уроку (або уроку в цілому)	54 %	36 %	17 %	6 %
4. Перевантаження учнів інформацією, яку вони не в змозі обробити	24 %	18 %	15 %	14 %
5. Відсутність системи роботи вчителя на уроці й на уроках	48 %	18 %	5 %	—
6. Непідготовленість до уроку учнів	14 %	8 %	—	—
7. Дратівливість учителя, викликана попередніми уроками	6 %	10 %	9 %	6 %
8. Нелюбов до певної теми уроку	18 %	14 %	5 %	—

Яких же правил має дотримуватися вчитель, щоб урок можна було вважати успішним? В. Г. Онушкіна, Ю. Н. Кулюткіна сформулювали загальні правила, які забезпечують успішність уроку:

1. Бути зібраним, чітко і зрозуміло ставити завдання перед учнями, послідовно вести їх до намічених цілей.
2. Проявляти доброзичливість стосовно учнів. Не перебивати учня, дати можливість йому договорити, оскільки нечітка відповідь може бути наслідком незрозумілого запитання.
3. Завдання для учнів повинні даватися ясно, коротко.
4. Економити час: вчасно починати і закінчувати урок.
5. Пред'явлена вимога до учнів має бути обов'язково реалізованою.
6. Темп уроку — інтенсивний, але посильний для засвоєння навчального матеріалу більшістю учнів.
7. Підтримувати ініціативу та активність учнів.

Цікава точка зору Є. Стоунса, який вважає, що проведення будь-якого уроку складається із трьох фаз: підготовчої фази, фази активного навчання шляхом взаємодії вчителя з учнями і фази оцінювання результатів. Зміст цих фаз він представив у вигляді схеми.

Підготовка містить у собі:

- визначення уроку в термінах навчання учнів;
- аналіз мети уроку для того, щоб виявити його основні елементи;
- визначення ключових характеристик понять і навичок, яким навчатимуться учні;
- перевірка наявного рівня володіння учнями предметом, якому їх навчатимуть;
- прийняття рішення про те, як забезпечити поступове навчання, яке гарантує учневі високий рівень успішності;
- прийняття рішення про тип здійснюваних учнями дій, про характер зворотного зв'язку, який слід забезпечити, про способи пред'явлення навчального матеріалу і оцінку ступеня його засвоєння.

Навчання припускає:

- пояснення на початку уроку характеру нового матеріалу, який учні повинні опанувати;
- забезпечення прикладів, які дають уявлення про весь діапазон ключових характеристик досліджуваних понять;
- впорядкування прикладів для того, щоб навчання поняття було економічним і ефективним;
- наведення контрприкладів, які не відносяться до уточнюючих понять;
- наведення нових прикладів для того, щоб розширити розуміння понять.

Навчання припускає:

- пояснення на початку уроку характеру нового матеріалу, який учні повинні опанувати;
- забезпечення прикладів, які дають уявлення про весь діапазон ключових, характеристик досліджуваних понять;
- впорядкування прикладів для того, щоб навчання поняття було економічним і ефективним;
- наведення контрприкладів, які не відносяться до уточнюючих понять;
- наведення нових прикладів для того, щоб розширити розуміння понять;

- допомога учням на початкових етапах навчання, яка поступово зникає;
- заохочення учнів різними способами, що дозволяє їм відчути, що навчання йде успішно, і підвищує їхню зацікавленість у навчанні;
- заохочення учнів до пояснення нових понять за допомогою запитань, підказки, висування гіпотез і т. п.;
- збільшення рівня мотивації всіх учнів за допомогою забезпечення високого рівня успішності в навчанні;
- забезпечення зворотного зв'язку з діяльністю учнів на всіх стадіях їх навчання;
- при навчанні руховим навичкам впорядкування контрольних практичних занять стосовно змінюваних умов виконання навичок;
- заохочення учнів до самостійних, аналітичних і евристичних вирішень проблем.

Оцінювання передбачає:

- перевірку навчання учнів застосовувати засвоєне навчання в нових ситуаціях (перенесення на наявні умови);
- оцінку зацікавленості учнів у досліджуваному ним предметі;
- порівняння досягнень учнів із цілями цього уроку.

Як видно, у багатьох відносинах урок — це центр, навколо якого обертаються і до якого повертаються всі думки і дії вчителя.

Що ж містить у собі підготовка вчителя до уроку?

По-перше, дидактичний і науковий рівні аналізу навчального матеріалу, який повідомляється вчителем на уроці. Сюди відносяться знання вчителя у вигляді усвідомленої, сприйнятої і зафіксованої у свідомості інформації про досліджуваний об'єкт. Це можуть бути: 1) конкретні уявлення про предмети і явища та їхні властивості; знання не тільки конкретних, але й цікавих фактів; 2) поняття, які виступають у вигляді термінів, нових назв для учнів, форма знайомства учнів з новими поняттями; 3) різні зв'язки та відносини між явищами; уміння навести приклади, що демонструють практичну значимість досліджуваного питання.

По-друге, педагогічний і методичний рівні, які дозволяють учителеві успішно «побудувати» свій урок. Іншими словами, **виділення окремих елементів уроку**, спрямованих на досягнення поставлених перед учителем і учнями цілей. Найбільш повне перерахування окремих ланок сучасного уроку дали І. Я. Лернер і М. Н. Скаткін, які виділили:

1) організаційний момент;

2) перевірку домашнього завдання;
3) перевірку раніше засвоєних знань і вмінь для підготовки до нової теми;
4) постановку мети уроку перед учнями;
5) організація сприйняття та осмислення нової інформації, тобто засвоєння вихідних знань;
6) первинна перевірка розуміння;
7) організація засвоєння способів діяльності шляхом відтворення інформації і вправ у її застосуванні за зразком;
8) творче застосування та здобування знань, освоєння способів діяльності шляхом рішення проблемних завдань, побудованих на основі раніше засвоєних знань і вмінь;
9) узагальнення досліджуваного на уроці та введення його до системи раніше засвоєних знань;
10) контроль за результатами навчальної діяльності, здійснюваний учителем і учнями, оцінка знань;
11) домашнє завдання.

При створенні плану уроку вчитель вирішує питання про вибір найефективніших методів навчання. Методи навчання, як відомо, є інструментами в діяльності вчителя, які пускають у хід всі сторони навчального процесу (мету, засоби, зміст і т. д.), забезпечують досягнення поставлених цілей.

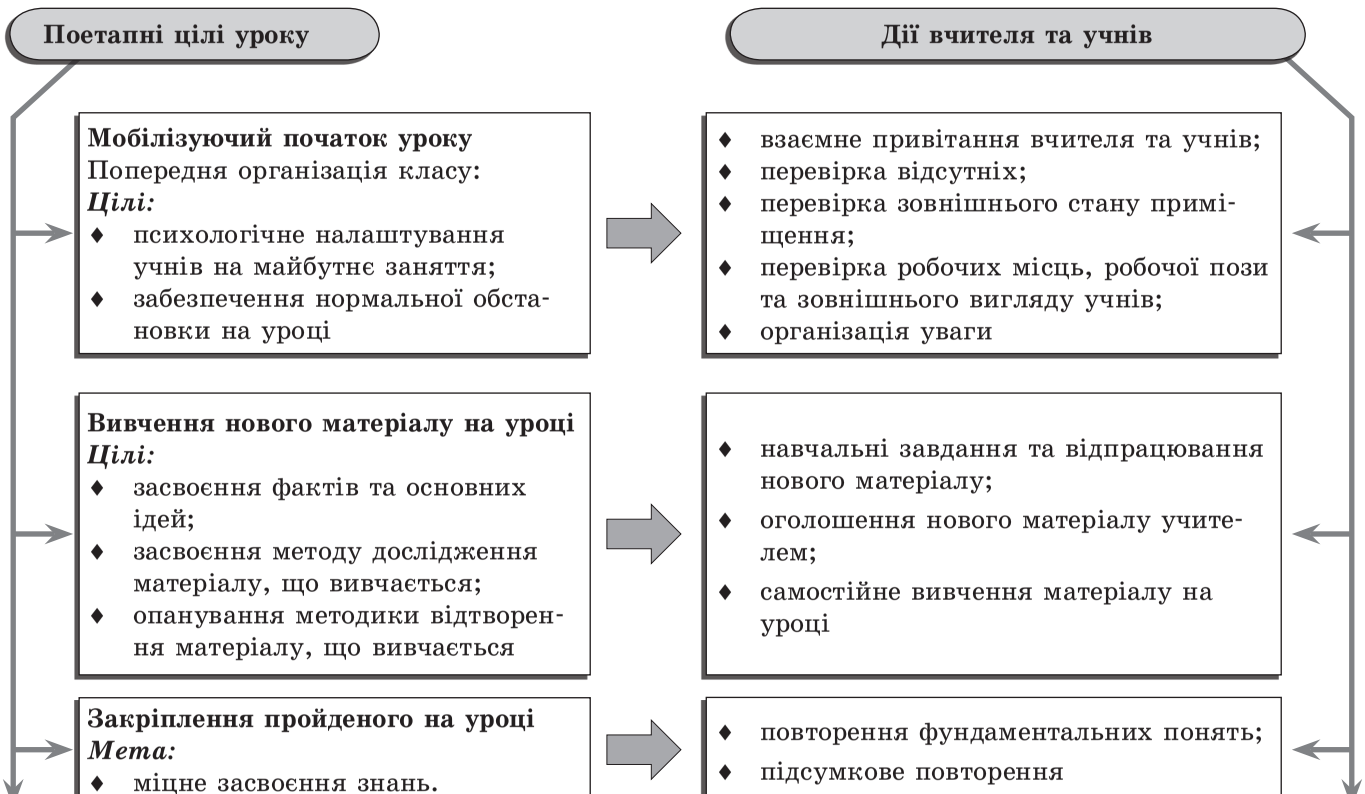
Як бачимо, перші два рівні пов'язані з безпосереднім збором інформації та організацією його до уроку.

І, по-третє, психологічний рівень пов'язаний зі знанням індивідуальних і вікових особливостей учнів, а також створенням собі певного психологічного стану, позитивного емоційного настрою.

М. І. Махмутов виділяє наступні **ускладнення вчителів у підготовці уроку:**

- перші труднощі пов'язані з пошуком такої організації уроків, яка забезпечила б не тільки засвоєння навчального матеріалу всіма учнями, але і їх самостійну пізнавальну діяльність, що сприяє розумовому розвитку. Це пов'язано з підготовкою навчального матеріалу і вибором відповідних методів навчання;
- наступні труднощі полягають у знаходженні способів і прийомів створення проблемної ситуації та підборі проблемних питань, розрахованих на індивідуальну, групову роботу учнів;
- останні труднощі пов'язані з необхідністю формування мотивів навчання, порушення інтересу учнів до теми, підвищення їх емоційного настрою.

Схема 3.1. Діяльнісний підхід до проектування



Закінчення схеми 3.1

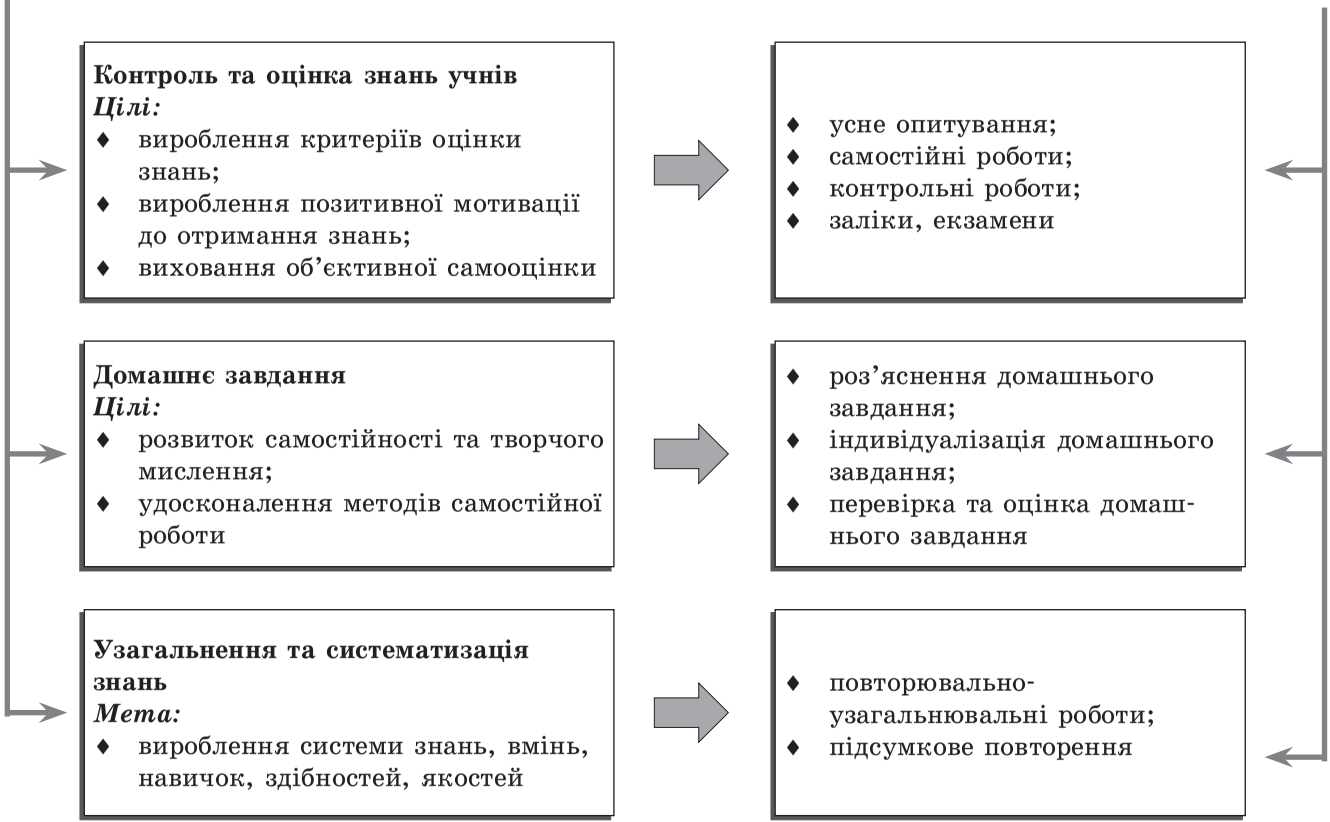


Схема 3.2. Вимоги до створення ефективного уроку
(за І. П. Підласим)

МОТИВАЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ЕТАП УРОКУ

Розбудова національної школи і поступове впровадження критично-креативної парадигми освіти веде до певної зміни ролі й функцій учителя у навчально-виховному процесі, зростання його самостійності на етапі конструювання й організації, що приводить, відповідно, до підвищення відповідальності за результати своєї праці. Це вимагає певного підвищення професійної майстерності вчителя, доозброєння його новими знаннями, сучасними компетенціями, методами і технологіями, які б дозволили йому перебудувати навчально-виховний процес відповідно до нових вимог і підходів. Важливим засобом вирішення цього досить складного завдання є підвищення теоретичного, дидактичного і методичного рівня вчителя, яке він, як правило, здійснює шляхом самоосвіти. Особливістю навчання учнів у школі є те, що воно планується, організується і проводиться вчителем відповідно до вимог Програми і з метою досягнення результатів, які визначені Державними стандартами. За словами Б. І. Коротяєва, «...з яким би ступенем самостійності не здійснювалася пізнавальна діяльність учня, який би характер не мала (репродуктивний чи прогностичний), вона завжди була і буде похідною, залежною від діяльності вчителя». Така залежність обумовлена як особливостями і закономірностями засвоєння знань і досвіду попередніх поколінь, так і тим фактом, що навчальна діяльність не виникає лише під впливом внутрішніх потреб учнів. Тобто потреба ходити до школи й вивчати те, що дорослі вважають необхідним для засвоєння, в учнів не виникає довільно, тому вона повинна бути організована вчителем. Діяльність учителя дуже складна і різноманітна. За різними підрахунками, вона містить від 25 до 40 видів конкретних дій. Всі вони впливають на кінцевий результат, хоча їхня роль в ієрархічній структурі процесу навчання не однакова. Враховуючи основну функцію, яку вчитель виконує у суспільстві, Л. М. Фрідман запропонував основну діяльність учителя позначати поняттям «навчальна діяльність».

Її мета, зміст, структура і функції є категоріями історичними, вони змінювалися протягом століть залежно від очікувань і потреб суспільства. Поява нової (критично-креативної, або трансформаційної) парадигми освіти висунула нові вимоги як до діяльності, так і до підготовки вчителя. Напевно, найбільш суттєва відмінність нової й старої освітніх парадигм, яку повинні враховувати вчителі, це розуміння навчання у школі не як організації й управління процесом засвоєння учнями знань, вмінь та навичок, а як організації й управління процесом розвитку особистості учня.

У педагогічній літературі останнім часом робилися спроби розробити певні вимоги та підходи, здатні забезпечити перетворення навчання у школі з процесу засвоєння знань на процес розвитку особистості. Серед них зазначимо найбільш важливі:

- навчання повинне мати характер навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка має результатом не засвоєння певної суми знань, вмінь та навичок, а зміну якостей (рис) особистості, що здобуває свого втілення у діяльності і ціннісних орієнтаціях учня;
- учень повинен перетворитися з об'єкта навчання на суб'єкт навчання, тобто разом з учителем стати співавтором навчального процесу, що передбачає його участь в організації і проведенні навчального заняття, його особисту зацікавленість у досягненні позитивних результатів;
- вчитель на уроці виступає організатором, керівником і помічником учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності, а не основним джерелом знань учня та їх оцінювачем.

Психологи стверджують, що будь-яка **свідома діяльність людини складається з трьох етапів:** мотиваційно-організаційного (підготовка до виконання певної діяльності з метою досягнення бажаних результатів), діяльнісно-виконавчого (здійснення дій, які повинні забезпечити досягнення бажаного результату) і контрольно-корекційного (порівняння отриманого результату з бажаним і внесення змін у разі їх невідповідності).

Принагідно зауважимо, що у зв'язку з тим, що основною одиницею навчального змісту виступає навчальна тема, є сенс розрізняти мотиваційно-організаційний етап (далі — МОЕ) теми, навчального заняття та у деяких випадках – окремих навчальних питань.

У зв'язку з тим що стосовно ряду понять у педагогіці існують різні тлумачення, визначимося з їхніми дефініціями. Під організацією НВП ми будемо розуміти систему взаємовідносин і взаємодій між вчителем й учнями, учнів між собою, а також способи структурування навчального процесу, матеріалу, дій вчителя й учнів. Під управлінням ми розуміємо прямий, безпосередній вплив вчителя на учнів під час проведення навчального процесу з метою зміни його напрямку або характеру діяльності. В управлінні ми виділятимемо спостереження (контроль діяльності учня), оцінювання (зіставлення з еталонним очікуванням процесу і результату), корекцію. Корекція – це не виправлення помилки, якої припустився учень. Це зміна вчителем мети, змісту, способів діяльності учня з метою досягнення ним очікуваного результату.

Під формою навчання ми розуміємо види взаємодії учнів між собою у процесі діяльності. А саме:

- індивідуальна (спільна мета діяльності не передбачена, учні працюють незалежно один від одного, результати роботи кожного не впливають на спільний результат);
- групова (передбачені: спільна мета, об'єднання зусиль учнів із розподілом ролей і функцій, діяльність кожного впливає на загальний результат);
- фронтальна (передбачає спільну мету діяльності класу, одночасне виконання завдання всіма учнями, розподіл ролей та функцій відсутній, взаємодія відбувається опосередковано).

В. П. Беспалько виділяє в діяльності вчителя дидактичну задачу і технологію її досягнення, які можна подати у вигляді таблиці *(див. табл. 2)*.

Таблиця 2

Дидактична задача вчителя	**Технологія досягнення дидактичної задачі**	**Результат**
Мета. Формулюється вчителем як еталон навчальної роботи учнів. Максимально чітко вказує ті якості, що повинні бути сформовані в учнів. **Зміст.** Визначений програмою навчальний матеріал, у результаті засвоєння якого відбувається розвиток учнів, тобто формування якостей, визначених у меті. **Ситуація (умови).** Наявність в учнів якостей, необхідних для роботи, і рівень їх розвитку на момент навчання	Організаційні форми проведення навчально-виховного процесу	Дидактичний процес — організована й керована вчителем навчально-пізнавальна діяльність учнів, що здійснюється з навчальним матеріалом у заданих умовах Реальні досягнення учнів, що виражені змінами в якостях учнів

Охарактеризуємо діяльність вчителя на мотиваційно-організаційному етапі навчально-пізнавальної діяльності учнів. На першому етапі діяльності учнів відбувається її мотивація, організація та орієнтація. У реальній практичній роботі всі вони взаємопов'язані, взаємопроникаючі і взаємно доповнюють одна

одну. Їх умовний розподіл у статті застосовується для того, щоб більш детально описати кожну з них.

Мета вчителя на даному етапі — перетворити учнів з об'єктів на суб'єктів навчальної діяльності, що має забезпечити доцільність, організованість і правильність їх подальшої діяльності. Щоб досягти цієї мети, вчитель повинен:

- організувати вплив на мотиватори, що формують навчально-пізнавальну діяльність учнів;
- організувати прийняття і розуміння учнями її мети (тобто сформувати мету діяльності учнів);
- організувати чітке бачення учнями результатів діяльності, ресурсів (інформації, вмінь, навичок), які їм стануть у пригоді, та способів можливої діяльності.

Тобто на даному етапі вчитель повинен забезпечити (організувати) мотивацію й орієнтацію діяльності учнів на наступних етапах навчально-пізнавальної діяльності.

Змістом етапу МОЕ є підготовка учнів до здійснення діяльності на основі основних понять і проблем навчального матеріалу, в результаті якої відбувається розвиток якостей особистості (набуття відповідних компетенцій).

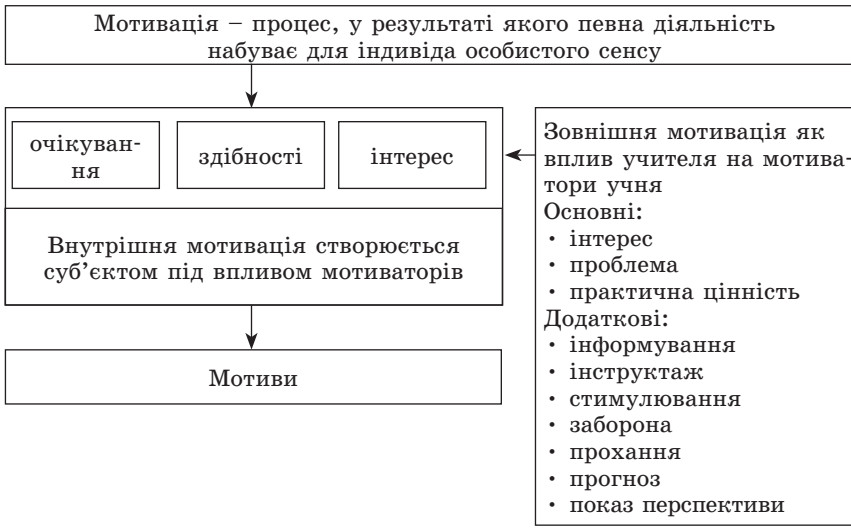
Аналіз конспектів учителів, навіть тих, що друкуються у педагогічних журналах і газетах, дозволяє виділити ряд помилок, яких найчастіше припускаються вчителі під час організації й проведення даного етапу. Серед них треба зазначити:

- підміну мотивації актуалізацією опорних знань учнів;
- використання методів і прийомів, що не відповідають віковим особливостям учнів;
- невідповідність організаційних форм методичним прийомам;
- відсутність взаємодії вчителя й учнів (вчитель розповідає, чому це важливо, на його погляд, але це не забезпечує включення учнів у процес);
- недостатню кількість часу, що відводиться для даного етапу.

Будь-яка діяльність матиме успіх тільки у тому випадку, якщо її учасники зацікавлені у результатах і беруть у ній безпосередню участь. Ступінь активності учасників у процесі діяльності визначається мотивами. Мотиви – це складне, багаторівневе, внутрішнє психічне утворення, що акумулює інтереси, потреби, схильності, уявлення, потяги, очікування значущих для особистості результатів її діяльності.

Мотиви можуть бути різними (економічними, соціальними, пізнавальними тощо), але вони виникають лише в процесі

складної внутрішньої психічної діяльності власне суб'єкта. Учителі прагнуть використати всі мотиви для того, щоб забезпечити залучення учнів до навчання, але переважно зосереджують свої зусилля на формуванні пізнавальних мотивів, тобто таких, що викликані інтересом власне до процесу навчання.



Але найбільша проблема полягає в тому, що «...не можна зовні у процесі виховання формувати мотиви, на що сподіваються багато педагогів. Мотив — складне психічне утворення, яке повинен побудувати сам суб'єкт». Вчителі не можуть формувати мотивів.

Вони можуть лише вплинути на формування в учнів мотиваторів (інтересів, схильностей, моральних норм, життєвих принципів тощо), які використовуватимуться суб'єктом для самоформування мотивів.

Основні методи мотивації досить відомі, і ми не будемо їх розглядати. Зазначимо лише, що часто вони застосовуються без урахування вікових особливостей учнів. Так, наприклад, викладення вчителем у 5–8-х класах практичної значущості знань для подальшого життя учнів спрацьовує недостатньо, якщо воно не підкріплене іншими прийомами.

Це відбувається через те, що вчитель здійснює вплив не на домінуючі у даному віці потреби та інтереси учнів (у цьому віці краще спрацьовує пробудження в учнів інтересу шляхом використання цікавого, емоційного, суперечливого матеріалу, який здатний зацікавити і здивувати його). Варто також пам'ятати,

що лише зацікавленості учнів недостатньо для створення стійких навчальних мотивів. Вважається, що цікавий матеріал може лише привернути увагу учнів й утримувати її певний час. Для повноцінної мотивації необхідно поєднувати різні методи її проведення.

Сподіваємося, що таблиця, наведена у додатку, допоможе вчителям врахувати вікові особливості учнів при виборі сфер і прийомів мотивації.

Основні прийоми зовнішньої мотивації підходять для мотивації як МОЕ теми, так і МОЕ уроку. Додаткова мотивація застосовується, як правило, для підтримки діяльності учнів на наступному етапі — етапі здійснення діяльності. Тут кращий результат досягається в разі застосування неімперативних (прохання, прогноз, показ перспективи тощо) методів впливу.

Переважною організаційною формою МОЕ виступає фронтальна робота. Хоча тут існує певне протиріччя (вчитель створює індивідуальну мотивацію, а використовує для цього фронтальну форму роботи), обмеженість у часі, необхідність мотивації діяльності всього класу, залучення інтерактивних методик і власного досвіду учнів певним чином згладжують її.

Дидактичному процесу на етапі МОЕ притаманні певні особливості. Він спрямований не стільки на засвоєння знань, вмінь і навичок, скільки на формування мотивів діяльності, уявлень про її можливі результати й орієнтацію у матеріалі і конкретних діях, які здатні забезпечити його досягнення. Вчитель своєю діяльністю повинен забезпечити розуміння учнями значення конкретних знань й організувати їхню подальшу роботу.

Конкретні прийоми, що використовуються вчителями на даному етапі для мотивації навчальної діяльності, деякі дидакти об'єднують у три групи: ті, що стимулюють обов'язок та відповідальність учнів (на жаль, вони спрацьовують недостатньо); ті, що формують пізнавальний інтерес учнів (найбільш ефективні у 5–9-х класах), і ті, що створюють навчальні проблемні ситуації з наголошенням на практичному та суспільно-соціальному значенні одержаних знань у подальшому житті учнів (через підготовку до вступу до ВНЗ і здатність учнів до самоаналізу й абстрактного мислення, що спрацьовують у 10–12-х класах).

Методи «Кейс», рольових ігор та імітацій, використання афоризмів та висловлювань, створення проблемних ситуацій достатньо описані у педагогічній літературі.

Додамо до них ще кілька.

1. **Метод «Асоціації на дошці»** залучає власний досвід учнів, має високий ступінь зацікавленості, проводиться фронтально. До-

цільно використовувати під час мотивації вивчення теоретичного матеріалу (ідеї, поняття) та питань методології. Можна застосовувати як під час проведення мотивації теми (розділу), так і під час мотивації окремих уроків або питань. Для посилення емоційності та емпатії (співпереживання) бажано використовувати фотографії, пісні, афоризми, вірші тощо. Залежно від змісту має три види проведення: «поняття», «квітка», «прямокутник».

«Поняття». Учитель вертикально записує на дошці основне поняття, яке мають опрацювати учні. Після цього він просить учнів назвати ознаки цього поняття або асоціації, які воно у них викликає. Обов'язковою умовою є те, щоб ці слова мали спільні з основним поняттям літери.

«Квітка». Учитель малює на дошці квітку (серединка і чотири пелюстки). У серединці записує основне поняття. Після цього він просить учнів назвати прояви характеристики даного поняття й записує їх на пелюстках.

«Прямокутник». Учитель малює на дошці прямокутник і записує на ньому основне поняття. Потім він просить учнів назвати його синоніми, антоніми, прикметники і дієслова, що, на їхню думку, пов'язані з даним поняттям. Всі вони записуються на відповідних сторонах прямокутника. Коли асоціації закінчуються, вчитель пропонує учням з кожної групи відібрати по три найхарактерніших. Із відібраними асоціаціями відбуватиметься подальша робота.

2. **Метод «Показуха (скульптура)»**. Учитель називає поняття, дію, процес або явище. Об'єднавши учнів класу у декілька груп, він пропонує представникам кожної групи через хвилину представити його у вигляді скульптури (тобто без слів). Після демонстрацій учитель організовує обговорення за такими питаннями:

- Що вказує на те, що саме назване поняття представлене групою?
- Якими засобами вони його передали?
- Які ознаки поняття їм вдалося передати?

3. **Метод «Картинна галерея»**. Учитель вивішує на дошці 4–5 картин (фотографій), які містять ознаки основного поняття або явища. Об'єднавши учнів у групи, він пропонує їх представникам через деякий час назвати ознаки поняття, що зображені на картинах. Після завершення роботи у групах представники називають одну ознаку (по черзі, не повторюючись). Наведені ознаки вчитель записує на дошці у стовпчик. Після цього відбираються три найбільш характерні ознаки, з якими відбуватиметься подальша робота.

Вікова мотиваційна сфера

Вік учнів	Загальна вікова характеристика	Особливості вікової мотиваційної сфери	Провідні вікові мотиви
Середній шкільний вік (5–9 класи)	Статевий розвиток спричиняє психічні зміни. Основне вікове новоутворення – почуття психосексуальної адаптації. Необхідність визначити (підтвердити) свою адекватність. Учню необхідно ідентифікувати себе з якоюсь групою	Зниження навчальних мотивів. Боротьба за оцінку. Статус учня у групі визначається не знаннями, а оцінкою. Велика кількість захоплень, що не пов'язані з навчанням	Завоювати своє місце серед підлітків
1. Поява нових захоплень (5–7 класи)	• Розрив старих зв'язків. • Крах авторитетів. • Згасання інтересу до навчання. • Протиставлення себе дорослим, агресивність	• Не усвідомлює значення знань для подальшого життя. • Мотивація підтримується за рахунок оцінки. • Інтерес виникає до предметів, які чимось зацікавили. • Навчання заради оцінки. • Заучування без розуміння. • Увагу привертає емоційний, прикладний, конкретно-образний матеріал. • Абстрактний та узагальнюючий матеріал інтересу не становить. • Інтереси багатоманітні і нестійкі. • Увага підтримується за рахунок цікавого матеріалу і можливості брати участь у роботі (висловлювати особисту точку зору)	У віці від 9 до 15 років на поведінку і навчання впливає основний мотив – потреба визнання іншими людьми. Мотиваційний вплив здійснюється через оцінку, цікавий матеріал повинен містити протиріччя або відомості з історії науки і передбачати можливість участі у роботі. Робота організується у малих одностатевих групах, в яких розподіл ролей здійснюють учні без втручання вчителя
2. Створення нової системи інтересів (7–9 класи)	• Поява нових зв'язків. • Невідповідність захоплень рівню матеріальних можливостей. • Завищений рівень вимог до себе і свого оточення. • Неадекватна (завищена або занижена) самооцінка. • Засоби адаптації: — фантазії; — рольові ігри; — спорт; — об'єднання у групи		

Вік учнів	Загальна вікова характеристика	Особливості вікової мотиваційної сфери	Провідні вікові мотиви
Старший шкільний вік (10–12 класи)	Розвиток абстрактного мислення. Здатність до самоспостереження і самоаналізу. Відмова від допомоги дорослих. Вікове новоутворення – переживання власної індивідуальності, бажання продемонструвати власну виключність	Посилення ролі соціальних мотивів. Оцінка втрачає роль стимулу. На перше місце виступають знання, що дають можливість вступити до обраного ВНЗ. Створюється чітка і стійка структура мотивів на основі власного світобачення та ціннісних орієнтирів. Інтерес до того, що допоможе у майбутньому житті та професійному зростанні	У віці від 15 до 17 років провідними мотивами виступають бажання продемонструвати свою неповторність і вступити до ВНЗ

4. **Метод «Брейн-стормінг» («Мозковий штурм»)** широко відомий і описаний у літературі. Зазначимо лише, що, на нашу думку, його слушно застосовувати під час мотивації питань, пов'язаних із пошуком шляхів вирішення проблем, а не з усвідомленням змісту понять.

Якщо основним змістом, що вивчається на уроці, є моральні орієнтації та цінності, доцільно використовувати методи «Класифікація» та «Альтернатива».

«Класифікація». Суть методу полягає в тому, що учні отримують робочі картки, на яких розміщені різні ознаки певних понять або явищ. Спираючись на власний досвід та уподобання, учні повинні згрупувати їх за певними ознаками або критеріями.

«Альтернатива». Учні отримують робочу картку, на якій записана певна моральна проблема і ряд альтернативних пропозицій щодо її вирішення. Кожен учень самостійно повинен обрати тільки одну із запропонованих альтернатив і пояснити свій вибір.

Після заслуховування відповідей 3–4 учнів учитель організовує фронтальну бесіду, щоб вийти на основне питання уроку і перейти до етапу навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Дані прийоми можна використати для виявлення рівня знань та вмінь учнів, отримання інформації про наявність типових помилок у знаннях і вміннях учнів, об'єднання учнів у групи для подальшої роботи. Залежно від задачі, яку ставить перед собою вчитель, можна об'єднати учнів із протилежними поглядами (якщо передбачається вироблення у них навичок плідної співпраці, розвиток комунікаційних компетенцій та усвідомлення значення таких чеснот як толерантність, діалог та компроміс) або з однаковими позиціями щодо сприйняття того чи іншого питання.

Після того як була проведена мотивація, шляхом фронтальної бесіди формується основне питання уроку та окреслюється приблизний кінцевий результат пізнавальної діяльності. Останнім часом основне питання уроку та очікувані результати записуються на дошці, що робить діяльність учнів більш організованою й цілеспрямованою.

Після того як учні усвідомили основне питання та очікувані результати роботи, необхідно провести їх орієнтацію у навчальному матеріалі і методах роботи, які допоможуть їм досягти очікуваних результатів. Орієнтацію учнів краще проводити індивідуально. Учням пропонується самостійно протягом 1—2 хвилин прогляну ти відповідний параграф або розділ, ознайомитися з його текстом, малюнками, картами, схемами тощо. Метою орієнтації є створення в учнів уявлення про матеріал, з яким їм доведеться працювати.

Організація подальшої діяльності учнів залежить від її подальшого характеру та форми проведення. Вона може передбачати роботу усього класу над виробленням рекомендацій щодо шляхів подальшої роботи, об'єднання у групи і розподіл ролей, індивідуальну перевірку визначення рівня готовності до виконання роботи, потребу в консультативній допомозі з боку вчителя.

Критеріями, які свідчать про завершеність етапу і здатність до виконання учнями пізнавальної діяльності, є їх відповіді на контрольні запитання.

- Що вивчатиметься?
- Чому саме цей матеріал необхідно вивчати?
- У чому полягає важливість даного матеріалу для вас особисто?
- Який результат ви повинні отримати у кінці роботи?
- Що, як і в якій послідовності ви повинні робити, щоб досягти визначеного результату?
- Що вам для цього потрібно і де ви можете це взяти?
- Як і на основі яких критеріїв ви зможете переконатися у досягненні результату?

Етап мотиваційно-організаційної діяльності учнів повинен охоплювати приблизно 15–20 % часу, відведеного на засвоєння навчального матеріалу. Слід зауважити, що у міру оволодіння учнями даними процедурами час на організацію та орієнтацію скорочується. Через декілька уроків цей етап набуває форми запитання:

- «Чи зрозуміло вам, що і як треба робити для досягнення позитивного результату?»

Шляхи формування мотивації на уроці

Навчальна діяльність — це основна форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання. Відповідно до принципу єдності свідомості й діяльності, сформульованого С. Л. Рубінштейном, навчальна дія як цілісність складається з двох компонентів: мотиваційного (спонукання) та виконавського. Навчальні дії розвиваються від дії за зразком до творчих дій. Мотив як спонукальна причина окремої дії та сукупності дій є результатом складної взаємодії мотивів — цілей, пізнавального інтересу, соціальних, моральних, практичних та ін. Він проявляється в навчанні у вигляді ставлення учня до сукупності дій, в результаті яких формуються компетентності певного рівня.

Основною формою організації навчальної діяльності є урок. Для проведення уроку пропонуємо такі рекомендації, впровадження яких сприятиме створенню мотиваційних моментів.

- Використовувати різноманітні форми й методи організації роботи, що враховують суб'єктивний досвід учнів щодо теми, яка розглядається.
- Створювати атмосферу зацікавленості кожного учня як у власній роботі, так і в роботі всього класного колективу.
- Стимулювати учнів до використання різноманітних способів виконання завдань на уроці без побоювання помилитися, одержати неправильну відповідь.
- Заохочувати прагнення учнів до самостійної роботи, аналізувати під час уроку різні способи виконання завдань, запропоновані дітьми, відзначати та підтримувати всі прояви діяльності, що сприяють досягненню учнями мети.
- Створювати педагогічну ситуацію спілкування, що дозволяє кожному учневі, незалежно від ступеня його готовності до уроку, виявляти ініціативу, самостійність і винахідливість у способах роботи.
- Обговорювати з учнями наприкінці уроку не лише те, «що ми дізналися» (що опанували), але й те, що сподобалось (не сподобалось) та чому; що хотілося б виконати ще раз, а що зробити по-іншому.
- Під час опитування на уроці (виставлення оцінок) аналізувати не лише правильність (неправильність) відповіді, але і її самостійність, оригінальність, бажання учня шукати та знаходити різноманітні способи виконання завдань.
- Оголошуючи домашнє завдання, слід повідомляти не лише його зміст та обсяг, але й давати докладні рекомендації щодо раціональної організації навчальної роботи, яка забезпечить виконання домашнього завдання.

З огляду на вищевикладене можна відзначити, що учень на уроці повинен бути настроєний на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту зацікавленість, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення цих мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності пізнання не може принести позитивний результат. Для досягнення необхідного результату можна використовувати різноманітні прийоми розвитку пізнавальних мотивів.

1. Мотивація навчальної діяльності шляхом бесіди

У вступному слові вчитель окреслює коло питань, що розглядатимуться на уроці. При цьому залучаються знання і суб'єктивний досвід учнів, наводяться цікаві приклади й парадоксальні ситуації, демон-

струється зв'язок матеріалу, що вивчається, з раніше вивченим. Учитель указує на практичне значення теми, яка розглядається.

2. Мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації

Постановка питання, демонстрація експерименту або надання до уваги учнів логічної суперечності, для розв'язання та пояснення яких у дітей не вистачає знань.

Способи створення проблемних ситуацій

1. Зіткнення учнів із суперечностями між новими фактами та явищами й наявними знаннями за необхідності теоретичного пояснення і пошуку шляхів їх застосування.
2. Зіткнення учнів з необхідністю вибору потрібної інформації (ситуація з надлишком інформації).
3. Використання суперечностей між наявними в учнів знаннями та практичними завданнями, що виникають під час виконання цих завдань.
4. Спонукання до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, явищ, правил і дій та їх узагальнення.
5. Зіткнення учнів із суперечностями між існуючими технічними рішеннями та новими вимогами, які висуває практика.
6. Спонукання учнів до виявлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків і зв'язків між явищами.

3. Мотивація навчальної діяльності шляхом використання технології «Мозкова атака»

Цей метод полягає у колективній творчій роботі з розв'язання певної складної проблеми. Всіх учнів об'єднує спільна робота над пошуком істини. Розмірковуючи над певною проблемою, доповнюючи один одного, підхоплюють і розвивають одні ідеї, відкидаючи інші.

Орієнтовна послідовність дій

1. Формулювання проблеми. Постановка завдань, визначення терміну обмірковування пропозицій.
2. Висловлювання суджень, ідей. Реєстрація ідей на дошці.
3. Обґрунтування ідей їхніми авторами. Загальна дискусія навколо представлених ідей: правильність, доцільність, оригінальність. Вибір найкращої ідеї.
4. Обґрунтування остаточного вибору. Підбиття підсумків роботи.

4. Мотивація навчальної діяльності шляхом опрацювання тексту періодичних видань

Для активізації роботи й зацікавленості учнів на початку уроку вчитель роздає газети, журнали або сторінки цих видань, де

розміщено інформацію, що стосується теми уроку. Вчитель просить учнів звернути увагу на конкретну інформацію, наголошуючи на її важливості для кожного учня та можливості її повсякденного використання.

5. Мотивація навчальної діяльності за технологією «Незакінчене речення»

Учням роздають сторінки учнівської роботи «Мої думки» та пояснюють, що кожен має самостійно закінчити запропоновані речення. Запропоновані речення стосуються теми уроку, і учні мають достатньо знань та особистого досвіду для висловлення власних думок. Після завершення роботи висловлювання зачитуються і деяким учням пропонується прочитати свої відповіді. В будь-який момент уроку учні повинні бути готові обговорити відповідь товариша або попросити його аргументувати свій варіант закінчення речення.

6. Мотивація навчальної діяльності шляхом виготовлення саморобних наочних посібників

На початку вивчення теми учні одержують перелік наочних посібників, які вони можуть виготовити. Виготовлені саморобні прилади, моделі, малюнки, що пояснюють те чи інше природне явище, карти стародавніх поселень, описаних у підручнику, тощо учні демонструють на уроці, пояснюючи ідею створення й особливості запропонованих ними посібників. Особливо цінними є пристосування, які учні вигадали самі та які правильно відбивають зміст матеріалу, що вивчається. В кабінеті створюється постійно діюча виставка саморобних наочних посібників, що дає можливість усім учням ознайомитися з творчими досягненнями однокласників. Використання саморобних наочних посібників на уроках сприяє підвищенню інтересу до навчання, розвиває дослідницькі навички, підвищує продуктивність педагогічної роботи, наповнює урок елементами зацікавленості, викликає в учнів відчуття причетності до подій на уроці.

Крім того, учнів можна залучати до виготовлення таблиць і схем, що пояснюють матеріал теми. Ця форма роботи дозволяє не лише наповнити кабінет роздавальним матеріалом, але й формує в учнів уміння виокремлювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та, що особливо важливо, сприяє активізації розумової діяльності.

7. Мотивація навчальної діяльності шляхом використання творчих завдань

- Учням пропонується питання на зразок: «Що станеться, якщо...?». У цих питаннях розглядаються парадоксальні ситуації. Учні можуть самостійно добирати такі питання, ставити їх однокласникам, обговорювати, захищати свою позицію, використовуючи знання з предмета.
- Складання кросвордів, сканвордів, загадок. Можливі варіанти роботи з кросвордом:

1. Розгадати кросворд, заповнивши порожні клітинки.
2. Сформулювати запитання до слів, що даються учням у заповненому кросворді.
3. Заповнити кросворд, у якому виділено певні квадратики. З літер, що потрапили в них, скласти ключове слово та пояснити його зміст.
4. Скласти кросворд, використавши поняття з теми, яку запропонував учитель.

- Художні завдання. Наприклад, «Яким я уявляю собі...». Тут можна запропонувати і природне явище, і якого-небудь наукового діяча, і подію.
- Написання фантастичних оповідань, есе, віршів з використанням знань з предмета.

8. Мотивація навчальної діяльності шляхом використання під час уроку художньої та науково-популярної літератури

Використання уривків із творів можливе з різними цілями: для ілюстрації матеріалу, постановки питання, закріплення вивченого. Використання художньої та науково-популярної літератури в процесі вивчення шкільних предметів сприяє активізації пізнавальної активності та закріпленню цілісного уявлення про навколишній світ.

9. Мотивація навчальної діяльності шляхом створення ситуації успіху

Практика свідчить про те, що дуже складно працювати з невстигаючими учнями, тому що останні не можуть засвоїти нового матеріалу. Пропонується такий прийом, як дозування викладу навчального матеріалу, тобто подання його окремими невеликими смисловими дозами з обов'язковим закріпленням. На початку вивчення теми використовуються репродуктивні методи навчання, щоб учні переконалися у можливості відтворити матеріал, а потім уже використовуються творчі методи. Учні виконують завдання,

використовуючи підказку, діючи за алгоритмом тощо. При цьому виникає проблема: як, наприклад, оцінити елементарні (на думку вчителя) дії учня — відтворення невеликої дози матеріалу, розв'язання нескладної задачі, виконання легкої самостійної роботи. Враховуючи те, що для деяких учнів таке навчання було максимально можливим, досягнення навчальної діяльності слід оцінювати не лише середнім, але іноді й вищим балом. Такий прийом виправдовує себе, оскільки учні починають вірити у власні сили і згодом все краще оволодівають матеріалом предмета.

Складності в розумінні матеріалу, що вивчається, можуть бути спричинені значною кількістю в розповіді вчителя незнайомих слів, тобто «щільністю» незрозумілої наукової термінології. Щоб уникнути цього, слід чітко визначити мінімум наукових термінів, які повинен опанувати учень; доцільно показати (там, де це можливо) відмінність їх від повсякденних понять, навести аналогічні терміни, пояснити їх походження; ці терміни необхідно використовувати багаторазово для їх ґрунтовного закріплення в пам'яті. Можна використати прийом складання тезауруса наукової термінології.

Чим більш чітко та яскраво виконано поділ матеріалу на частини, чим більш рельєфно показано логічні зв'язки між ними, підкреслено складові, що містять нові знання, тим більш зрозумілим є його зміст. Цьому сприяють наголошення на ключових словах у тексті, наявність плану викладу, питання до нього. Якщо матеріал конкретизується рисунками, словесними прикладами, близькими до особистого досвіду учнів, то він стає доступним для розуміння і викликає інтерес до предмета.

10. Мотивація навчальної діяльності на основі діяльнісного підходу до навчання

1. Навчальна діяльність під керівництвом учителя

Можливі варіанти завдань для учнів:

- Що саме буде результатом вашої роботи на уроці?
- Якими способами можна досягти результативності вашої роботи на уроці?
- Чи існують інші способи виконання роботи?
- Визначте завдання своєї навчальної діяльності, оберіть способи дій, що відповідають виконанню завдань.
- Самостійно та послідовно виконайте всі етапи конкретної роботи та подайте результати у вигляді графіка, схеми тощо.
- Сплануйте свою навчальну діяльність, визначивши віддалену та найближчу мету.

- Визначте проміжок часу, необхідний для виконання всіх етапів роботи, та етап, що, на вашу думку, буде найбільш складним.

2. Самостійна навчальна діяльність

Здійснюється в тому випадку, коли окремі етапи роботи або робота загалом виконується учнем без допомоги вчителя. Можливе використання алгоритму дій на уроці або переважної частини уроків з певної теми. Учитель виступає в ролі консультанта.

3. Самоосвітня діяльність учня

Учень керує своєю пізнавальною діяльністю самостійно, виконуючи її відповідно до своїх знань, цілей і мотивів.

Прийоми самостійної роботи учня:

- Прийом смислового опрацювання тексту, що передбачає збільшення обсягів матеріалу, який вивчається, виокремлення в ньому ідей, принципів, законів, осмислення узагальнених способів розв'язання задач.
- Прийом культури читання та культури слухання; прийоми стислого та найбільш раціонального конспектування (план, тези, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи з книгою).
- Загальні прийоми запам'ятовування (структурування навчального матеріалу, використання прийому мнемотехніки: образної та слухової пам'яті).
- Прийоми фокусування уваги, що базується на використанні різноманітних видів контролю, поетапної перевірки своєї роботи тощо.
- Загальні прийоми пошуку додаткової інформації (робота з бібліографіями, довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями).
- Прийоми підготовки до державної атестації, тематичного оцінювання, семінару, лабораторних і практичних робіт.
- Прийоми раціонального використання часу.

11. Мотивація навчальної діяльності з допомогою екстраполяції

Прийоми екстраполяції базуються на функції мозку прогнозувати. Вміння переносити наявні знання, вміння, способи діяльності в іншу ситуацію — яскрава ознака творчого мислення. До прийомів екстраполяції належать:

- Перенесення об'єкта в уявне майбутнє, довільне перенесення параметрів, використання прийому парадоксів.
- Перенесення себе в уявне майбутнє та прогнозування розвитку подій з огляду на це майбутнє.

- Проведення конкурсу пропонованих теорій.
- Розгляд об'єкта з різних боків.
- Цілісне бачення проблеми.

Такий прийом доцільний, наприклад, під час розгляду проблем, пов'язаних з екологією.

12. Мотивація навчальної діяльності в процесі пізнавальних ігор та ігрових ситуацій

До основних понять, що характеризують дидактичні ігри, належать: об'єкт, який моделюється; модельований процес; сценарій, у якому описуються правила гри, об'єкти та предмети; способи гри; регламент; учасники ігрового процесу.

Наведемо деякі приклади ігрових ситуацій, застосування яких не потребує значного часу ні на підготовку, ні на проведення. Однак вони сприяють значному пожвавленню дій учнів на уроці.

1. **Барон Мюнхгаузен.** Мета — спростувати вигадки барона Мюнхгаузена, які заздалегідь підготував учитель, або запропонувати дітям як домашнє завдання вигадати явно неправдиві твердження, які зачитуються та спростовуються на уроці на етапі перевірки домашнього завдання.
2. **Крокодил.** Доцільно використовувати на уроках повторення й узагальнення навчальної інформації. Клас поділяється на кілька команд. Капітану кожної команди вчитель пошепки повідомляє зміст завдання. З допомогою міміки та жестів зміст завдання повідомляються всьому класу так, щоб не втратити предметної суті пропонованого для впізнавання об'єкта.
3. **Пінг-понг.** Використовується для перевірки домашнього завдання. До дошки викликаються два учні. Вони по черзі ставлять один одному підготовлені вдома запитання з теми домашнього завдання. Клас оцінює якість запитань і відповідей. Враховується оригінальність, винахідливість, гумор, ґрунтовність відповідей.
4. **Коментатор.** Проводиться після вивчення теми. Учням пропонується відтворити зміст раніше переглянутого сюжету кінострічки, відеосюжету; пояснити зміст картинки або схеми; прокоментувати дії вчителя під час демонстрації досліду. Вчитель може зупинити коментар одного учня та запропонувати іншому продовжити. Прийом сприяє розвитку уваги та пам'яті.
5. **Ланцюжок.** Ланцюжки можуть бути різними: ланцюжок думок, ланцюжок відповідей на запитання, ланцюжок формул, ланцюжок задач, дібраних так, що відповідь попередньої задачі є умовою наступної.

Прийом можна використати під час фронтального опитування, з'ясування рівня засвоєння нового матеріалу, розв'язування задач, виконання експериментальних завдань. Пропонована ігрова ситуація сприяє формуванню уваги.

6. **Перевертні.** Завдання полягає у складанні слів-понять зі складів, написаних на картках, поясненні їх змісту й основних характеристик.

   Наприклад:

   ти-ка-фо-не — фонетика;

   ка-мен-зур — мензурка.

Учням роздаються завдання-картки з написаними реченнями, слова в яких переплутані. Завдання полягає в тому, щоб правильно побудувати речення та пояснити, про яке явище чи поняття в ньому йдеться.

Прийом можна використовувати під час узагальнення матеріалу, що вивчається.

13. Мотивація навчальної діяльності з допомогою прийомів роботи з текстом

Знайди помилку

1) Учням пропонується для ознайомлення невеликий текст, що безпосередньо стосується матеріалу, який вивчається. Потім учитель збирає тексти та пропонує учням прочитати з екрану той самий текст, але в який внесено певні зміни (бажано помилкові). Учні повинні порівняти текст з раніше прочитаним і виявити помилки та неточності.
2) Учитель читає заздалегідь підготовлене оповідання, в якому описується певна подія, але припускається помилок в описі понять, явищ тощо. Учням пропонується, слухаючи, фіксувати помічені помилки в зошитах.
3) Учитель, пояснюючи матеріал, свідомо припускається помилок. У цьому випадку перевіряється увага дітей та їх знання.

Оцінювання діяльності учнів можна здійснити, перевіривши зошити, або в процесі обговорення.

ВИКОНАВЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ЕТАП УРОКУ

1. Загальні підходи до організації виконавчо-діяльнісного етапу

Виконавчо-діяльнісний етап посідає центральне місце у дидактичному процесі, адже саме тут відбувається розвиток і навчання

учнів. Тому саме він визначає організацію і зміст інших його етапів. На перший погляд, його суть, структура та зміст видаються досить простими і зрозумілими. Суть етапу полягає в тому, щоб учень індивідуально, фронтально або у групі виконав план роботи, що був намічений на мотиваційно-організаційному етапі. Змістом етапу є послідовне і правильне виконання учнем (учнями) дій, що закладені у вигляді взаємопов'язаних між собою вправ та завдань. Структура етапу складається з підетапів, на кожному з яких учень (учні) поопераційно виконують необхідні дії, оперативно здійснюють проміжний контроль за отриманим результатом й у випадку помилки проводять коригувальні дії. Передбачається, що це сприятиме розвитку особистості учня через засвоєння ним навчального матеріалу.

Але, як не парадоксально, ми і сьогодні змушені погодитися з В. Беспалько, який ще у 80-х роках зазначив, що, незважаючи на суттєві зрушення в організації та проведенні НВП, робота учнів на виконавському етапі навчального заняття має досить хаотичний характер.

У педагогічній літературі досить повно названі основні помилки, яких учителі припускаються під час його організації та проведення, а саме: вчителі не забезпечують послідовності у діях учнів; пропускають певні етапи діяльності, тобто не дотримуються повноти і послідовності у діях учнів; переходять на наступний рівень діяльності тоді, коли учні ще не засвоїли попереднього матеріалу і способів діяльності на належному рівні; новий матеріал на етапі закріплення (або у домашньому завданні) одразу ж задається так, що вимагає евристичного або навіть творчого застосування, до чого учень ще не готовий і чого просто не може виконати; діяльність учнів має переважно репродуктивний характер тощо. Досить широко відомі і, в принципі, достатньо розроблені вимоги до діяльності учнів на виконавсько-діяльнісному етапі навчального заняття:

- здобуття знань і набуття досвіду діяльності учнем має відбуватися у результаті його власної діяльності, яка повинна мати навчально-пізнавальний характер;
- у діяльності учня мають переважати процедурні знання (знання-як) над інформаційними знаннями (знання-що);
- діяльність учня повинна спиратися на його особистий життєвий досвід; учень повинен мати можливість у будь-який час отримати інформацію про процес засвоєння ним нових знань і оперативно внести необхідну корекцію;

- діяльність учнів організується і проводиться так, щоб реалізувати розвивальний потенціал знань; діяльність повинна бути спрямована на самостійне здобуття учнем нових знань та досвіду, вироблення нових способів діяльності й особистісного сенсу;
- учень має посідати в навчальному процесі не просто активну позицію (активність можлива і за репродуктивного навчання), а ініціативну позицію, тобто брати участь у цілепокладанні (розглядати процес навчання як процес змін самого себе, а не процес засвоєння певної суми знань та способів діяльності), активно шукати відповіді на ті питання, які для нього важливі на цьому етапі життя, і не розглядати досягнутий результат як остаточну, застиглу, справедливу назавжди істину;
- навчальна діяльність учнів (її процедури, хід, корекція, мислення, способи) повинна розглядатися як зміст навчання поряд з відповідними предметними знаннями;
- у результаті власної діяльності з виконання навчальних завдань учень повинен набути ключових компетенцій, зокрема дослідницьких, комунікативних, креативних тощо.

Частина вчених, які займаються вивченням діяльності учнів, стверджують, що, попри важливість інших компонентів (змісту тощо), «вирішальним у формуванні особистості учня є спосіб організації навчання, що обумовлює характер діяльності учнів у навчальному процесі». З ними погоджується В. Беспалько, який вважає характер діяльності учнів основним фактором їх успіхів або невдач. Звідси робимо висновок, що «організація навчального процесу за сучасних умов зводиться до організації діяльності учнів у цьому процесі», яка, на вимогу дидактики, повинна мати пошуковий, навчально-пізнавальний характер. Слід зазначити, що стосовно поняття «навчально-пізнавальна діяльність учнів» серед учених, дидактів і методистів немає одностайності. Одні з них вважають, що учіння — це процес засвоєння знань, вмінь та навичок, а тому будь-яка діяльність учнів з їх оволодіння або засвоєння є навчально-пізнавальною. На відміну від них, Б. Ельконін та В. Давидов вважають, що не будь-яка діяльність учнів є навчально-пізнавальною, а лише така, яка є цілеспрямованою, орієнтованою на отримання внутрішніх, а не зовнішніх результатів, на досягнення теоретичного рівня мислення. Автор статті поділяє точку зору Б. Ельконіна та В. Давидова, що, окрім загальновідомих ознак (спрямованість на оволодіння знаннями, вміннями та навичками; керівництво з боку вчителя тощо),

навчально-пізнавальній діяльності повинні бути притаманні, як мінімум, такі особливості: вона повинна мати на меті не тільки засвоєння та використання знань, вмінь та навичок, але й свідомо заплановані учнями зміни себе як суб'єкта пізнавальної діяльності; свідоме і достатнє володіння прийомами пізнавальної діяльності; особлива увага до засвоєння способів розумових дій, що повинно вивести учнів на теоретичний рівень мислення; наявність всіх етапів пізнання (живого споглядання, логічного (абстрактного) мислення, практики) та забезпечення їх відповідними способами діяльності, її пошуковий характер, у результаті чого відбувається генерування нових знань і способів діяльності, які не були дані учневі у готовому виді.

Спроби реалізації на практиці принципу пошуковості у навчально-пізнавальній діяльності учнів призвели до виникнення поняття «пошукова модель навчання». Однією з характерних її ознак визнається навчання учнів пошукових процедур, рефлексійного мислення, обговорення, спілкування, дискусійної культури, емпатії, емоційно-ціннісного компонента змісту освіти і рольових компонентів навчально-ігрової діяльності.

Пошукові моделі навчання поділяються на три види: дослідницька модель навчання, комунікативно-діалогова модель навчання і моделюючо-ігрова модель навчання. (Запропонований О. Пометун і Г. Фрейманом поділ пошукових моделей навчання на пасивну, активну та інтерактивну, на нашу думку, не повністю відбиває особливості такого поняття, як «модель навчання», тому автор статті дотримується першого варіанта класифікації.)

2. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у рамках комунікативно-діалогової моделі

Останнім часом у педагогіці набуває поширення розуміння навчання як процесу розвитку учнів через формування у них так званих ключових компетенцій. Серед восьми «ключових компетенцій» названа і комунікативна компетенція. В основі даної компетенції лежить вміння спілкуватися як обмін інформацією між двома (діалог) або більше (полілог) співрозмовниками. Тому набуття знань, вмінь, навичок та ціннісних орієнтацій, що складають комунікативну компетенцію, є надзвичайно важливим для сучасної людини. Найбільш повно цю компетенцію можна сформувати в учнів за допомогою організації та проведення навчання як спілкування, тобто використовуючи комунікативно-діалогову модель навчання. Мета використання моделі у навчально-виховному процесі: розвиток критичного та логічного мислення;

навички активного слухання; вироблення вміння висловлювати й аргументовано відстоювати власну думку, оцінювати погляди і ціннісні орієнтації інших та співвідносити їх зі своїми; набуття навичок мовленнєвої культури і громадянознавчих чеснот демократичного суспільства (толерантність, полікультурність, плюралізм) тощо.

Особливості використання моделі у навчально-виховному процесі: високий рівень залучення учнів до навчальної діяльності; можливість висловлювати і відстоювати власну точку зору; набуття досвіду публічних виступів, плідної співпраці, демократичного діалогу та розумного компромісу; відповідність віковим особливостям учнів середньої та старшої школи.

Говорячи про діяльність учнів у комунікативній моделі навчання у старшій і частково у 9 класі основної школи, як правило, наводяться приклади дискусій, диспутів та дебатів. Певна невизначеність у дефініціях, спільних і специфічних рисах, що пояснюється недостатнім вивченням цих категорій на сучасному етапі розвитку дидактики і методики, створюють певні труднощі для їх ефективного використання. Наведена нижче *таблиця 3*, на нашу думку, допоможе вчителям-практикам дещо прояснити для себе дані питання.

Отже, ми можемо припустити, що дискусії притаманні:

1) широке обговорення (обмін думками);
2) спірне питання (проблема);
3) публічність (наявність аудиторії);
4) вербальна (усно-словесна) форма спілкування (діалог або полілог), хоча можливе використання різноманітної наочності під час виступу на етапі доведення;
5) наявність, як мінімум, двох осіб (або груп) з протилежними поглядами;
6) спонтанність.

Остання ознака (спонтанність) суперечить навчанню як спеціально організованій, спланованій і керованій взаємодії між вчителем та учнями з метою досягнення результатів, визначених державою у нормативно-правових документах (програмах, стандартах тощо). Тому як вихід із цього протиріччя у навчально-виховному процесі необхідно використовувати підготовлені, сплановані, керовані дискусії, різновидами яких є диспути та дебати. Маючи основні вищезазначені ознаки дискусії (крім спонтанності), вони розрізняються між собою за метою, організацією і характером діяльності учасників. Ці особливості ми спробували відобразити у *таблиці 4*.

Таблиця 3

	Дискусія	Диспут	Дебати
Гончаренко С.	«...1) широке *публічне обговорення* якогось спірного питання; 2) в переносному значенні — спір, суперечка...»	«...*спір* з наукової, літературної чи іншої теми, що відбувається *перед аудиторією*»	Відсутня
Баханов К.	«...дослідження і *колективне обговорення* будь-якого спірного питання з метою правильного його розв'язання»	Відсутня	«Дискусія-дебати. Використовується при обговоренні суперечливих тем. Кожна група подає свої «за» і «проти», щоб у такий спосіб переконати решту учасників»
Баханов К.	«...метод навчання, який ґрунтується на обміні думками з певної проблеми», «М. Кларін відносить дискусію як до методів навчання... так і форм організації навчання. Українські дослідники С. Мельникова, Л. Яворська вважають дискусію різновидом ігрової форми заняття»	Відсутня	«Дебати-обговорення, побудовані на *основі заздалегідь підготовлених і зафіксованих виступів представників двох протилежних за своєю позицією груп*»
Пометун О., Фрейман Г.	«Інтерактивна технологія навчання», «...це *широке публічне обговорення* якогось спірного питання»; «...ґрунтується на обміні думками з певної проблеми»	Відсутня	Спосіб обговорення дискусійних проблем
Мальований Ю., Римаренко В., Вороніна Л.	«*широке обговорення спірного питання*», «...виникає спонтанно в процесі викладання основ наук, під час спілкування»	«Базується на основі заздалегідь підготовленої дискусії і передбачає *обговорення* складного діалектично суперечливого питання»	Відсутня

Таблиця 4

	Диспут	**Дебати**
Мета	Обговорення, обмін думками, висвітлення своїх позицій з метою правильного розв'язання суперечливого питання	Переконати суперників, виграти, але не агресивно
Особливості організації	1. Вимагає попередньої підготовки. 2. Кількість груп іноді може бути більше двох. 3. Поділ учасників на групи відбувається безпосередньо під час заняття відповідно до їх власних переконань, оцінок, суджень, тобто кількість членів у групах не однакова. 4. Не передбачає якогось особливого виділення ролей	1. Вимагає попередньої підготовки. 2. У дебатах беруть участь тільки дві групи-команди (стверджуюча і заперечуюча) і суддя (журі). 3. Включення гравців у стверджуючу або заперечуючу команди може не збігатися з їх особистими переконаннями. 4. Передбачає поділ на певні функціональні ролі
Інше	1. Попередня підготовка забезпечує дискусійний процес, і підбір матеріалів проводиться відповідно до власних переконань учасників. 2. У ході дискусії можливі різні результати: згода, незгода, зміна позицій тощо. 3. Час може визначатися учасниками за домовленістю залежно від складності питання, кількості бажаючих виступити тощо	1. Попередня підготовка зводиться до підбору інформації, підготовки і фіксації виступів відповідно до функціональної ролі. 2. Команди не змінюють своїх поглядів, доводячи кожна свою, заздалегідь визначену позицію. 3. Час жорстко фіксований (у дебатах К. Поппера активна фаза займає 44 хвилини)

Загалом зазначимо, що здебільшого в педагогічній літературі поняття «дискусія» та «диспут» часто вживаються як синоніми (особливо тоді, коли диспут розглядається як «організована дискусія»), а поняття «дебати» виступає як вид дискусії. Як і більшість класифікацій, класифікації основних комунікативних технологій, методів та прийомів залежать від обраного дослідником критерію і дещо різняться між собою. Так, наприклад, взявши за основу організацію обміну думками, К. Баханов слушно поділяє дискусії на такі види, як «круглий стіл», засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, судове засідання, концентричні кола, «шість-шість-шість». У той же час запропонований групою авторів поділ диспутів, в основі якого лежить дидактична мета навчання,

на диспути-роздуми, диспути-доведення, диспути-узагальнення і диспути-імітації також має право на існування.

Що ж стосується питання організації та проведення дебатів, то бажаючі мають змогу звернутися до навчальних посібників, цінність яких полягає не тільки у детальному розгляді вищеназваних питань, але й у великій кількості навчальних та тренувальних вправ, пов'язаних з виробленням в учнів різноманітних комунікативних вмінь і навичок.

На нашу думку, використання диспутів та дебатів у повному обсязі можливе у старшій школі і 9 класі основної школи. Шостий — восьмий класи основної школи повинні розглядатися як підготовчий етап до запровадження повноцінної комунікативної моделі навчання у 10–12 класах. У них мають переважати завдання на формування вмінь висловлювати свою точку зору письмово й усно, досконало володіти рідною мовою, вміння критично сприймати інформацію, розрізняти факти, припущення та оцінки, аргументувати власну позицію, знаходити слабкі сторони в аргументації співрозмовника, дотримуватися правил та культури спілкування.

3. Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів у рамках ігрової моделі

До останнього часу такий важливий компонент змісту, як досвід емоційно-ціннісної діяльності учнів, лише декларувався і практично був відсутній у навчальних програмах. До речі, й у нових програмах з історії для 12-річної школи він представлений недостатньо. Вихід з цієї ситуації може бути знайдено шляхом включення у навчально-виховний процес ігрової моделі навчання.

Мета використання моделі у навчально-виховному процесі — включення учнів у моделювання явищ та процесів; часткова емпатія (переживання досвіду); орієнтація на пошукову діяльність; формування абстрактного, критичного та рефлексивного мислення, створення нових ціннісних орієнтацій, високий рівень включеності у роботу, стимулювання активності та ініціативи, опора на власний життєвий досвід як на джерело знань; розвиток культури дискусій та публічних виступів, повторення та узагальнення навчального матеріалу, полегшення перенесення засвоєного матеріалу та набутих компетенцій у реальне життя, можливість використання таких засобів адаптації учнів 6–9 класів до набутих новоутворень, що відповідають їхньому віку (гра, фантазування, співпереживання тощо).

Особливості використання моделі у навчально-виховному процесі: уявність, проблемна ситуація переживається учнем у процесі; основу діяльності складає ігрове моделювання, проводиться у групах за певними правилами; рефлексія включає в себе як результати, так і шляхи їх досягнення; учень у безпечній обстановці набуває такого самого досвіду, як і в реальності, потребує затрат часу на підготовку і проведення; між «вільною» грою та дидактичною грою існують ряд відмінностей, що повинні бути враховані вчителем.

Ігрова діяльність притаманна дитині. У ході гри на основі зміни ролей та ігрових ситуацій відбувається соціалізація дитини, набуття нею певного соціального досвіду тощо. «Вільна гра» має свою внутрішню мотивацію, яку, на відміну від навчальної, не потрібно створювати. При цьому у грі діти використовують власний досвід, виявляють не тільки самостійність, а й ініціативу (встановлення правил, вибір шляхів, створення умов, беруть на себе відповідальність за прийняті рішення). Зрозуміло, що педагоги та дидакти не могли не спробувати використати гру у навчальних цілях. Особливий ігровий бум спостерігався у західній педагогіці у 60–70-х роках. Але виявилося, що між «вільною грою» і дидактичною (навчаючою) грою є низка суттєвих відмінностей, які вимагали свого вирішення, а саме:

- дидактична гра має навчально-розвивальну мету, яка виходить за рамки «вільної гри»;
- складні соціальні установки не є індивідуальним відбитком «загальних зразків соціальної або групової поведінки», тому у гру вводяться певні правила, що обмежують діяльність і самостійність учня;
- вона вимагає досягнення певного результату (що у вільній грі абсолютно не обов'язково), який може бути однозначно зафіксований і оцінений учителем;
- вона проводиться не тоді, коли цього хоче учень, а тоді, коли це заплановано вчителем.

Існують декілька досить складних видів класифікації дидактичних ігор, що розраховані на їх розробників. Для пересічного вчителя, який складає власні нескладні ігри або використовує вже розроблені ігри, достатньо знати, що ігри поділяються на імітаційно-моделюючі та рольові.

Імітаційно-моделюючі ігри присвячені вирішенню певної проблеми, набуттю процесуальних компетенцій, рефлексії шляхів вирішення проблеми, і, хоча вони можуть включати у себе розподіл ролей, це ролі «технічні» (керівник, доповідач, секретар

тощо), в яких емпатія (перевтілення в образ) має менше значення, ніж у рольових іграх.

Блок імітаційно-моделюючих ігор включає декілька груп (типів ігор). Перший тип, який іноді називають комбінаторними іграми, представлений різноманітними іграми, для яких характерні відсутність спеціальних ігрових процедур, імовірнісний характер процесу гри, ігрові дошки (розкреслені «поля»), різноманітні фішки тощо. Для вчителів історії серед даних ігор інтерес можуть становити лінгвістичні ігри «у слова» («балда», «ланцюжок слів», «хід конем», «квадрат», «лабіринт» тощо), настільні ігри («доміно», «лото») і різноманітні кросворди, заповнення яких належить до репродуктивної, а складання — до частково-пошукової або навіть творчої діяльності. Ці ігри використовуються для формування мовленнєвої культури, перевірки знань певних понять, прізвищ дослідників тощо, історико-географічної номенклатури тощо. В іграх даного типу залучається пам'ять учнів, тому їх доцільно застосовувати під час закріплення, повторення і узагальнення матеріалу в 5–7, рідше у 8–9 класах. Це II (репродуктивний, «алгоритмічний») рівень мислення, коли учень виконує дії по пам'яті без підказки.

Іноді (коли учні давно вивчали необхідні поняття, учень не може пригадати поняття без підказки, існує необхідність провести корекцію неправильно названого поняття тощо) виникає необхідність організувати дані ігри по пам'яті з підказкою, тобто на I (репродуктивному, «учнівському») рівні мислення.

Другий тип — різноманітні вікторини типу «Перший мільйон», «Що? Де? Коли?» тощо — також використовується переважно під час закріплення, повторення та узагальнення матеріалу. Це II рівень мислення (дія без підказки, по пам'яті), який дає можливість розширити коло матеріалу, що перевіряється, за рахунок введення окремих фактів, дат, статистики тощо. За деякими спостереженнями, протягом 1–2 хвилин таким чином можна перевірити до 40 умовних одиниць знань. Такий тип ігор може використовуватися як у середній, так і в старшій школі.

Третій тип ігор даної групи представлений так званими стратегічними іграми. Це більш складні ігри, які, на відміну від попередніх, вже мають певне рольове забарвлення (тобто дії учнів диктують не тільки сама ситуація та організаційно-управлінські правила гри, а й особливості поведінки, що накладаються на гравця роллю та особливостями ситуації, що розігрується). Це III (частково-пошуковий, «евристичний»), а іноді й IV («творчий») рівень мислення. Стратегічні ігри використовуються для вивчення нового

матеріалу і набуття нового досвіду за нестандартних умов і узагальнення вже вивченого матеріалу. Вони сприяють більш глибокому зв'язку знань учнів з життям та практичною діяльністю, розширюють їх емпіричну базу, ведуть до розуміння учнями проблем суспільства, формування у них рис активного громадянина тощо.

Ігри даної групи вимагають значної кількості часу (до одного—двох уроків мінімум), високорозвинених абстрактного і критичного мислення, певного досвіду дослідницької роботи, навичок і культури ведення дискусій. Як правило, ігри такого типу проводяться у старших класах, хоча за певних умов вони є досить ефективними і в основній школі.

Деякі дидакти поділяють стратегічні ігри на проблемні і ситуаційні. Їх основна відмінність полягає в тому, що при проблемній грі учні, об'єднані в групи, вирішують певну проблему за сталих, заданих сюжетом гри умов. Групи можуть або вирішувати одну й ту саму проблему, пропонуючи своє власне рішення, або ж кожна група вирішує часткову проблему, а сукупність вирішення часткових проблем веде до вирішення проблеми у цілому.

У ситуаційних іграх у ході гри передбачено зміну її умов. Гра будується за принципом комп'ютерних «квестів». Для цього ігровий цикл поділяється на етапи («кроки»). Після закінчення першого «кроку» вчитель використовує картки «випадкових подій», які описують нові умови, до яких гравці змушені пристосовуватися. Це вносить у гру певний азарт і динаміку.

Проблемні ігри доцільні для проведення на уроках у старшій школі, а стратегічні — у 8–9 класах основної школи. Окрім того, слід врахувати, що ситуаційні ігри підпорядковуються логіці гри, а не логіці навчально-виховного процесу, тому їх бажано використовувати на етапі закріплення, повторення та контролю, а стратегічні — на етапі вивчення (виконавсько-діяльнісному) навчального матеріалу.

Рольові ігри, на відміну від імітаційно-моделюючих, мають більший емпатійний акцент. Їх завдання полягає у створенні відповідного емоційного фону заняття, набутті учнями досвіду емоційно-ціннісної діяльності, формуванні ціннісних орієнтацій тощо. Рольові ігри мають гнучкіші правила, обмежені роллю та реаліями відповідної епохи, високий рівень узагальненості, стимулюють фантазування, уяву, творчість, що відповідає психолого-віковим можливостям і засобам соціальної адаптації учнів 5–8 класів.

Найбільш розповсюдженими рольовими іграми, за О. Пометун та Г. Фрейманом, є театралізовані вистави, театралізовані

ігри і проблемно-дискусійні ігри. Судячи з тексту їх підручника, основні відмінності між театралізованою виставою і театралізованою грою полягають у тому, що в останній тексти ролей складають самі учні й питома вага імпровізації більша. Автор статті вважає, що, якщо виходити з наведених у даному підручнику ознак «проблемно-дискусійних ігор», їх виділення у класифікації рольових ігор в окрему групу не є доцільним. Скоріше за все, це або частина тих же театралізованих ігор (якщо акцент робиться на ролі персонажів) або ж дискусія, тобто вже інша (комунікативно-діалогова) модель навчання (якщо акцент робиться на проведенні дискусії). Дещо інший поділ рольових ігор пропонують автори колективної монографії «Форми навчання в школі». Крім того, вони наводять ряд ознак, що допомагають більш чітко провести розмежування між рольовою грою та грою-драматизацією. Вище наведена *таблиця 5*, що складена нами на основі їх інформації із залученням матеріалів автора статті.

Таблиця 5

	Рольова гра	**Гра-драматизація**
Спільне: сюжет і система ролей		
Динаміка і розгортання сюжету	Розгортається на основі ігрової моделі, тобто має рольові приписи, організаційно-управлінські правила	Розгортається на основі авторського сценарію, що жорстко обмежує самостійність акторів
Характер ігрової задачі	Головною є задача розв'язання певних навчальних завдань, а задача ігрового спілкування є другорядною	Головною є задача ігрового спілкування з метою естетичного впливу на глядачів
Етап реалізації пізнавальної діяльності	Пізнавальна діяльність у розв'язанні певних навчальних проблем безпосередньо здійснюється у ході гри	Пізнавальна діяльність у розв'язанні певних навчальних проблем безпосередньо здійснюється у ході підготовки до гри
Мотивація ігрової діяльності	Мотив лежить у площині розв'язання навчальних та ігрових задач	Мотив лежить у площині впливу на глядачів
Місце учасників	У рольовій грі глядачів немає (окрім журі та експертів), усі є учасниками ігрового конфлікту	У драматизації (виставі) частина учасників (менша) є акторами, а частина (більша) — глядачами

Отже, для рольових ігор-драматизацій притаманна низка особливостей (під час їх проведення клас поділяється на «виконавців-акторів» і «глядачів», що передбачає необхідність постановки задач пізнавального характеру перед глядачами; вимагаються великі затрати часу і фінансів; змістовна (предметна) частина заняття відступає на другий план, порівняно з видовищною; «глядачі» не завжди адекватно сприймають гру акторів-однокласників), що ускладнюють їх використання у навчальному процесі. Наявність у школах можливості використовувати відеофільми та DVD з висококласними акторами, спецефектами тощо безумовно робить їх естетичний вплив на учнів сильнішим, ніж гра однокласників-аматорів. Окрім того, часто-густо драматизація перетворюється на ілюстративний додаток або емоційний підсилювач репродуктивної діяльності учнів на уроках історії.

Принагідно зауважимо, що, за нашими спостереженнями, починаючи десь з 9 класу, а особливо у старшій школі, інтерес учнів до рольових ігор спадає, вони не охоче беруть участь у виставах і віддають перевагу стратегічним та проблемним іграм. Можливо, це пов'язане з тим, що в учнів починає переважати абстрактне мислення замість конкретно-образного.

ПОВТОРЕННЯ І ЗАКРІПЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Повторення матеріалу

Учень, упевнений у своїх знаннях,— результат продуманої роботи вчителя. Для досягнення такого результату учитель використовує різні форми, прийоми та методи роботи. Однак досягти довгострокового запам'ятовування матеріалу, освоїти вміння й навички його використання неможливо без багаторазового повторення того, що вивчається. Як свідчить практика, знання, уміння й навички, що набуваються учнями та базуються на раніше засвоєному, не тільки поглиблюють і розширюють їх, але і сприяють їх закріпленню. Цінність повторення полягає ще й у тому, що воно забезпечує розуміння і засвоєння нового матеріалу, сприяє запобіганню забування.

Основні вимоги до організації повторення

- Цілеспрямованість і усвідомленість учнями завдань, висунутих перед ними. Ефективним повторення буде тільки в тому випадку, якщо учні розуміють мету (навіщо?) і розроблено план дій (в який спосіб?). Немаловажним є і розуміння учнями важливості й необхідності виконання цієї роботи.

- Активна участь у процесі повторення. У цьому випадку учні не тільки закріплюють вивчений матеріал, але й розширюють свої знання, що сприяє розумінню й успішному розв'язанню нових проблем, які стоять перед ними під час вивчення нового матеріалу.
- Ретельний добір і планування матеріалу для повторення. Учитель повинен виділити в курсі предмета ті основні положення, до яких доведеться повертатися систематично, а також матеріал, що не вимагає багаторазового повторення. Складний для сприйняття матеріал вимагає кількаразового повторення для його запам'ятовування.
- Запобігання можливим помилкам під час закріплення матеріалу. Необхідний контроль над правильним відтворенням знань і негайне усунення причин помилок.
- Забезпечення зв'язку між новими знаннями та раніше вивченим матеріалом. Необхідно, щоб кожне нове поняття було хоча б незначним доповненням до вже наявних знань учнів. Внутрішній логічний зв'язок між старим і новим — умова усвідомленості та систематичності одержуваних знань.
- Використання різноманітних прийомів повторення. Одноманітність методів і прийомів повторення призведе до зниження активності учнів і не принесе бажаних результатів.
- Розподіл повторення протягом усього часу вивчення курсу предмета. Повторення слід проводити впродовж усього навчального року, враховуючи особливості віку учнів і дію закону забування.
- Уміння поєднувати різні види повторення.

Основні види повторення:

- повторення вивченого на початку навчального року;
- поточне повторення в процесі вивчення нового матеріалу;
- періодичне повторення (вивчених розділів, тем);
- завершальне повторення.

Організація поточного повторення

Учитель, що правильно конструює свій урок, ніколи не пропустить нагоди логічно зв'язати між собою нове і старе, тому що тільки так можна сприяти системності наукового пізнання. На початку вивчення нової теми необхідно повторити той матеріал з раніше вивченого, що допоможе зрозуміти й закріпити у свідомості взаємозв'язок з новими знаннями, уміннями та способами дії. Наступна тема може бути краще засвоєна тільки в тому випадку, якщо під час її вивчення нові уявлення і поняття асоціюються з уже набутими. Для активного сприйняття нового на основі повторення відомого можна використовувати, наприклад, такі прийоми.

1. Установити послідовний зв'язок у часі, протягом якого новий матеріал пов'язується з раніше вивченим ланцюжком подій, що відбулися (наприклад, в історії).
2. Показати зв'язок досліджуваного матеріалу з уже відомим через виявлення протиріч.
3. Визначити в новому і тому матеріалі, що був вивчений раніше, подібність предметів, явищ, понять, алгоритмів дій тощо.
4. З'ясувати наявність у нових і старих знаннях внутрішнього логічного зв'язку.

Для розв'язування задач, пов'язаних із закріпленням знань і формуванням їх системності в сприйнятті учнями, рекомендуємо проводити уроки в різних системах і технологіях навчання.

Завдання, що виконуються з допомогою поточного повторення

1. Допомагає створенню у свідомості учнів системи навчального предмета, установленню взаємозв'язку між його частинами.
2. Сприяє закріпленню в пам'яті найважливіших фактів, правил, законів тощо, систематизуючи їх.
3. Забезпечує цілісне уявлення про досліджуваний матеріал.
4. Підготовляє учнів до усвідомленого сприйняття матеріалу.
5. Забезпечує ґрунтовне засвоєння нового матеріалу, встановленню в ньому нових зв'язків і співвідношень.
6. Допомагає вчителю з'ясувати глибину засвоєння знань, з'ясувати прогалини й організувати роботу з їх усунення.
7. Сприяє формуванню в учнів почуття успішності, впевненості у власних силах, бажання удосконалювати знання.

Уміння цікаво організувати повторення — це одна з умов його ефективності. У цьому випадку велику роль відіграє новий підхід до вивченого матеріалу. Шанси для досягнення високого результату повторення матиме той учитель, що ставить питання, змінюючи їхнє формулювання, а не повторює те, що вже було, пропонує на вивчені правила нові завдання, організовує і проводить інші досліди, пропонує для перегляду інші сюжети, використовує незнайомі підручники тощо.

Закріплення матеріалу

Конструюючи урок, учитель найчастіше вкрай мало часу відводить етапу підбиття підсумків роботи на уроці. Чому так відбувається? Урок добігає кінця, і в учителя створюється ілюзія, що діти зрозуміли матеріал, тому що в процесі підбиття підсумків роботи на питання учителя, чи все зрозуміло, у відповідь чути ствердний

хор голосів. Усі погоджуються з тим, що урок був цікавим, довідалися багато нового, освоїли, наприклад, ще одну форму роботи. Але варто лише попросити конкретизувати, що саме було зроблено, як відразу з'ясовується, що багато хто з учнів не може зробити цього.

Учитель повинен розуміти важливість саме цього етапу роботи, що полягає у з'ясуванні змісту виконаного, підведенні риски під знаннями, які мали бути засвоєні, і встановленні зв'язку між тим, що вже засвоєно, і тим, що знадобиться в майбутньому.

Функції підсумкового етапу уроку:

- з'ясувати зміст опрацьованого матеріалу;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати одержаний результат;
- зробити висновки;
- закріпити або скоригувати засвоєння;
- визначити нові теми для обмірковування;
- установити зв'язки між тим, що вже відомо, і тим, що необхідно засвоїти, чого слід навчитися в майбутньому;
- скласти план подальших дій.

Інша назва цього етапу — «рефлексія», і в цьому випадку підкреслюється можливість для учасників навчально-виховного процесу озирнутися на події, що відбулися. Технологізація навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої дії, учинки й мотиви та зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, з'ясувати й усвідомити основні компоненти діяльності — її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, отримані результати тощо.

Методика проведення рефлексії на уроці включає такі етапи:

1. Зупинка дорефлексивної діяльності. Будь-яка попередня діяльність має бути завершена або припинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання має бути продовжене.
2. Відновлення послідовності виконуваних дій. Усно або письмово відтворюється все, що виконувалося, у тому числі й те, що на перший погляд здається малозначущим.
3. Вивчення відтвореної послідовності дій з огляду на її ефективність, продуктивність, відповідність до визначених завдань тощо.
4. Виявлення і формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути виявлено кілька видів:
   - предметна продукція діяльності — ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання і т. ін.;

- способи, що використовувалися або були створені під час діяльності;
- гіпотези щодо майбутньої діяльності.

5. Перевірка гіпотез під час наступної діяльності.

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є розмаїтість її форм і прийомів, їх відповідність до вікових та інших особливостей дітей. Рефлексія не може бути тільки вербальною — це можуть бути малюнки, схеми, графіки та ін.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою для технологічного уроку ідеєю — визначенням мети. Формулювання учнем мети свого навчання передбачає досягнення і наступну рефлексію — усвідомлення способів досягнення визначеної мети. У цьому випадку рефлексія є не лише підсумком, але і стартом для нової освітньої діяльності та її нової мети.

Можлива рефлексія щодо самої рефлексії, спрямованої на вдосконалення процесу самопізнання.

Очевидно, що ключовою функцією підбиття підсумків буде повернення до результатів навчання і можливості переконатися, що учні досягли їх.

Стадії підсумкового етапу уроку

1. Установлення фактів (що відбувалося?).
2. Аналіз причин (чому це відбулося?).
3. Планування дій (що нам робити далі?).

Технологія проведення підсумкового етапу

На першій стадії

- Використання відкритих питань: як? чому? що?
- Висловлення почуттів.
- Коментар переважно описового характеру, а не оцінного.
- Розкриття суті проблеми, а не того, що могло б бути зроблено.

На другій стадії

- Запитувати про причини. Чому? Як? Хто?
- Вникати у відповідь. Чому цього немає? Що було б, якби?
- Шукати альтернативні теорії. Чи існують інші можливості?
- Добирати інші приклади. Де ще відбувалося що-небудь подібне?
- Наводити думки незалежних експертів.

На третій стадії

- Сприяти тому, щоб учні взяли на себе зобов'язання щодо подальших дій.

Для підбиття підсумків уроку й оцінювання його результатів доцільно відводити 20 % часу.

На етапі закріплення і коригування навчальних досягнень можна використовувати ігрові моменти. Наведемо приклади таких фрагментів уроків.

«Мовчанка»

Готується перелік слів (понять). Перед учнями ставлять завдання: слухаючи слова, піднімати руки вгору, якщо слово відповідає умовам, визначеним учителем. Якщо учень піднімає руку неправильно, то він повинен розповісти все, що знає про це слово (поняття). Прикладом завдань для учнів може бути рубрика «Чи згодні ви з твердженням?» Наводиться кілька тверджень. Після промовляння кожного або проектування на дошку дається 2–3 хвилини на обмірковування і пропонується підняти руку з великим пальцем вгору, якщо твердження вважається вірним, або підняти руку з великим пальцем униз, якщо з твердженням не погоджуються. Можна запропонувати ряд формул або малюнки, схеми, графіки тощо.

«Знайди помилку»

Клас поділяється на три команди (по рядах). Кожна команда одержує від учителя картку. Учитель пояснює, що необхідно зробити. На картках подаються два стовпчики, у кожному з яких записано перелік понять (слів), що стосуються досліджуваної теми. Серед них мають бути й такі, що не належать до базових понять цієї теми. Учні на перших партах за командою вчителя починають викреслювати з першого стовпчика зайві слова (кожен учень — одне слово), після чого передають картку на іншу парту, яка викреслює зайві слова з другого стовпчика. Ті, у свою чергу, передають картку на наступну парту. Перемагає та команда, що першою знайде всі зайві слова і в результаті складе коротку розповідь.

«Угадай мене»

На столі вчителя лежать чотири купки карток. На дошці пишеться слово (поняття). Викликають чотирьох учнів, які повинні з купи карток вибрати ті, що пов'язані з написаним на дошці. Потім учитель пише на дошці інше слово, викликає наступних учнів, що виконують таке ж завдання. Четвірка може призначатися вчителем, але краще, якщо учні будуть виходити за власним бажанням.

«Хто краще знає і пам'ятає»

Для гри використовують картки квадратної форми, кількість яких дорівнює подвоєній кількості понять, що необхідно закріпити. Картки поділяються на дві частини-пари. На них пишуть: перша картка — формулювання певного поняття, друга картка —

назва цього поняття. Картки перемішують і розкладають чистим боком догори. Завдання полягає в тому, щоб знайти картки-пари. Кожен учень витягує дві картки. Якщо вони складають пару, учень залишає їх собі, одержуючи право наступного ходу, а якщо ні, то право переходить до наступного учня. Якщо під час повторної процедури учень витягає дві картки й одна з них утворює пару з однією з карток попередньої пари, він її відкладає. Краще розділити клас на чотири групи й кожній групі роздати свій комплект карток. Гра закінчується тоді, коли на столі не залишається карток. Виграє той, хто витягнув найбільшу кількість пар.

«Гилка»

У гилку грає сім осіб: п'ять гравців, ведучий і суддя. Ведучий ставить питання, кидає м'ячика гравцеві, той відповідає на запитання і повертає м'яч. Суддя оцінює правильність відповіді та витрачений на неї час. Роль ведучих у грі може виконувати вчитель. Після завершення раунду (п'ять — десять питань) склад команд змінюється — і розігруються інші питання. Якщо ця гра проводиться на уроці узагальнення і систематизації знань, то роль ведучих можуть виконувати учні, яких можна заздалегідь підготувати.

Для створення ситуації успіху на етапі рефлексії можна використовувати такі прийоми, спрямовані на усвідомлення змісту інформації:

- сформулюй питання до тексту;
- подай зміст інформації різними способами та з допомогою різних знаків кодування (слова, формули, графіки, схеми, малюнки тощо);
- визнач зміст підказок, з допомогою яких можна розпізнати поняття;
- угадай поняття з допомогою підказок (загадок);
- склади питання різних типів до демонстрацій, малюнків, тексту підручника, пояснення вчителя, відповіді учня (уточнюючого, порівняльного, проблемного);
- опиши малюнок;
- охарактеризуй поняття з допомогою узагальненого плану.

Наприклад:

- Завдання «Знайди пару». Пропонуються два стовпчики слів, що стосуються теми, яка вивчається. Дітям пропонується встановити між ними зв'язки, знайшовши значеннєві пари.
- Завдання «Озвучування». Учням пропонується озвучити малюнки, схеми, плакати тощо, які стосуються матеріалу, що вивчається на уроці. При цьому вищенаведене може бути ви-

користане вчителем під час пояснення нового матеріалу або бути трохи видозмінене.

- «Опитування по ланцюжку». Вчитель вивішує на дошці питання. Учні по черзі відповідають.
- Завдання «Журналіст». Учням пропонується скласти розповідь, використовуючи ключові слова теми уроку.

Завершити етап перевірки засвоєння фактичного матеріалу, активізувати учнів можуть цікаві форми роботи. З-поміж них — **робота з кросвордами**. Для того щоб кросворди являли собою навчально-дидактичний засіб, що сприяє підвищенню ефективності навчання, вони мають бути складені на базі програмного матеріалу і містити зашифровані поняття, явища, назви, прізвища вчених, практичні застосування наукових знань. При цьому кросворди можуть бути різних типів:

- традиційний — сітка і текстове завдання;
- кросворд навпаки: заповнена сітка, а текстове завдання необхідно скласти.

Закріплення вивченого матеріалу можна здійснити під час виконання самостійної роботи в малих групах. Кожна група одержує творче завдання, на виконання якого приділяється 2–3 хвилини.

Наприклад, скласти розповідь про застосування вивченого поняття в житті, про те, що відбувалося б за його відсутності, озвучити відеосюжет, використаний учителем на уроці під час пояснення матеріалу.

Можна приготувати для кожної групи завдання, що висвітлюють різні аспекти того самого поняття, явища, теорії тощо. Після відповідей усіх груп учитель підбиває підсумок заняття і може оцінити роботу учнів.

Після ознайомлення з новим матеріалом на уроці учнів залучають до роботи з первинної систематизації отриманої інформації. На картках записуються питання і відповіді. Учням пропонується з допомогою цих карток структурувати вивчений матеріал.

На етапі закріплення і коригування одержаної інформації на уроці можна провести **контрольне коригувальне тестування**. Учням пропонується відповісти на питання тесту. Вони виконують два примірники відповідей: один здають учителеві, а другий залишають для коригування в себе. Після завершення тестування учні перевіряють роботу, порівнюючи свої відповіді з відповідями, наведеними вчителем на дошці, коригують їх і звертаються до вчителя по допомогу або пояснення.

Рівень знань, досягнутий кожним учнем, можна фіксувати, наприклад, з допомогою такої таблиці.

Прізвище, ім'я учня	Мінімум знань	Загальний рівень	Найвищий рівень
Іванов Іван			
Петров Степан			

Для здійснення самооцінювання учням можна запропонувати для заповнення, наприклад, такі аркуші оцінювання набутих умінь.

Аркуш оцінювання уміння висловлюватися

Прізвище, ім'я _____

Критерії оцінювання (0 — вимагає вдосконалення; 1 — задовільно; 2 — відмінно).

Критерії самооцінювання	Бали
Я вмію добирати аргументи й чітко їх висловлювати	
Я вмію робити логічні висновки	
Я успішно використовую перефразовування	
Я вмію ставити питання	
Я вмію говорити «ні»	
Я вмію аргументовано відповідати на критику	

У вищевикладеному матеріалі закріплення розглядалося як етап уроку. Однак слід зазначити і той факт, що на закріплення можна відвести весь час уроку. У класифікації, де дидактичній меті надається пріоритетне значення, оскільки вона є однією зі складових процесу навчання, з-поміж інших розрізняють також уроки закріплення і застосування знань, умінь і навичок. Такий тип уроку проводиться, якщо учні вже володіють певною сумою знань, умінь і навичок, що були засвоєні раніше. Завдання таких уроків полягає в розвитку вміння застосовувати одержані знання на практиці, самостійно працювати з навчальною та іншою літературою, здійснювати самоаналіз результатів роботи, розв'язувати якісні й розрахункові задачі, виконувати завдання на основі відомих законів і закономірностей. На практичних заняттях учні освоюють прийоми роботи з різними приладами, проведення спостережень, складання таблиць залежності величин, побудови графіків, складання звітів тощо.

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ

Цінність будь-якого інструмента визначається тим, чиї руки його тримають.

Народне прислів'я

- ✓ **Методи навчання**
- ✓ **Класифікація**
- ✓ **Критерії вибору**
- ✓ **Прийоми навчання**
- ✓ **Порівняння методу та прийому навчання**
- ✓ **Форми навчання і організації навчання**
- ✓ **Класифікація**

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Сучасні дослідження в галузі освіти доводять, що традиційне навчання з найпоширенішими лекційними та запитальними методами не підходять більшості учнів. Учні по-різному сприймають, обробляють, відтворюють, класифікують та застосовують знання. Одні відчувають глибоко, а інші осмислюють. Чутливі отримують інформацію через органи чуття, а ті, хто осмислюють, підходять до всього логічним шляхом. Одні спочатку вивчають ситуацію, а потім самі пробують з'ясувати суть проблеми, а інші відразу, довго не замислюючись, починають щось робити, бо хочуть відразу випробувати на собі, засвоїти нові знання. Кожен спосіб сприйняття знань та інформації має свої переваги та недоліки. Тому навчання має бути пристосоване до індивідуальних потреб різних учнів. Це вимагає від учителя різноманітних підходів у навчанні. Від уроків, де в центрі уваги знаходиться вчитель, слід переходити до уроків, де самі учні доходять висновків з допомогою вчителя.

Методист М. О. Рибникова писала: «Викладання є мистецтво, а не ремесло — у цьому корінь учительської справи. Випробувати десять методів і обрати свій, передивлятися десять підручників і не дотримуватися жодного неухильно — ось єдиний можливий

Коли вчитель навчає, він		**Коли учень навчається, він**
Читає Декламує Перевіряє Підсумовує	Застосовує Пояснює Показує Демонструє	Розглядає проблему Робить висновки Перевіряє та застосовує свій досвід
↓		↓
Напрям діяльності вчителя		**Напрям діяльності учня**
Лекція Розповідь Бесіда Дискусія Екскурсія *У кожному напрямі вчитель контролює і є центром навчального процесу. Учень має пасивну роль*		Групова робота Індивідуальні проекти Проведення досліджень Використання різних джерел інформації Самостійне навчання *У кожному напрямі учень сам навчається та бере активну участь у процесі. Учень грає активну роль*

Схема 4.1. Визначення метода навчання

Методи навчання — є способи роботи учителя та учнів, за допомогою яких досягається освоєння останніми знань, умінь та навиків, а також формування їх світогляду та розвитку пізнавальних сил.

(М. А. Данілов, Б. П. Єсипов)

Методи навчання — це способи взаємопов'язаної діяльності педагогів та учнів зі здійснення задач освіти, виховання та розвитку.

(Ю. К. Бабанський)

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

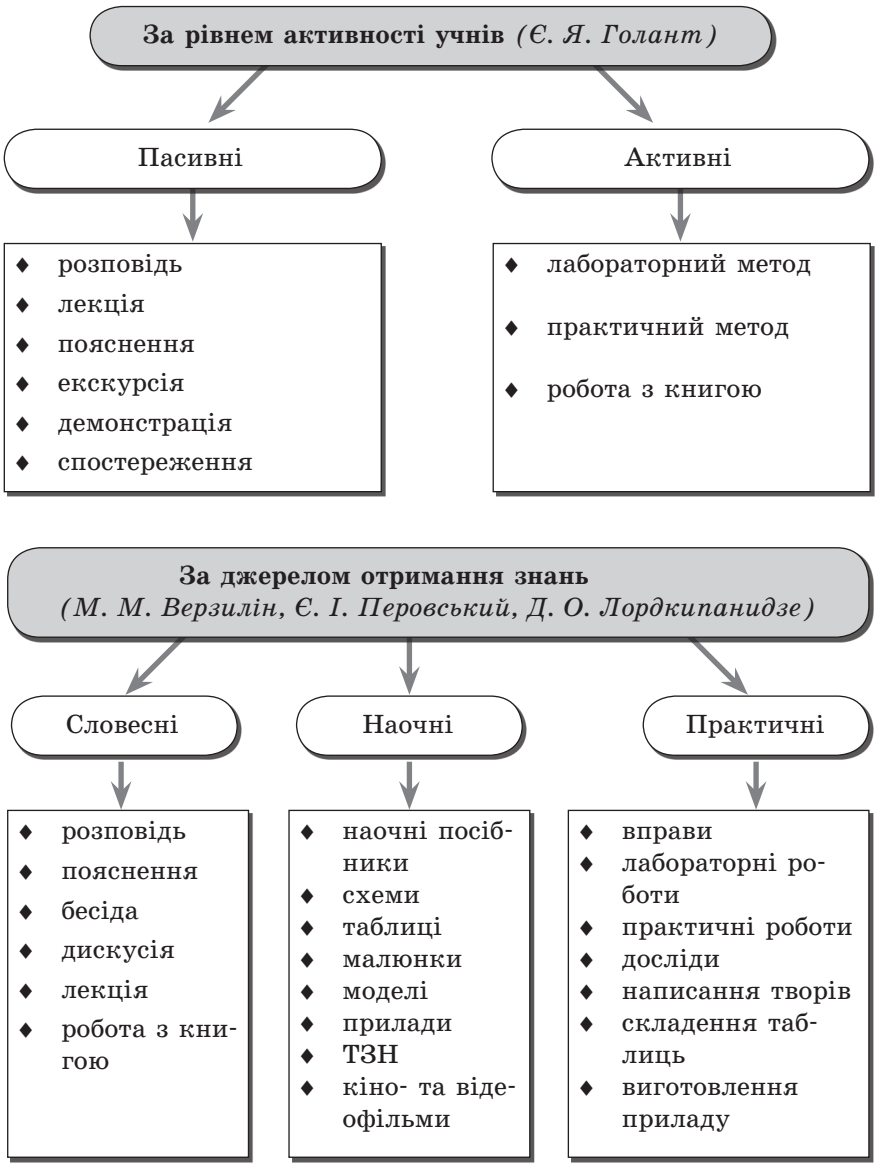
Методи навчання — система послідовних, взаємопов'язаних дій учителя та учнів, що забезпечують засвоєння змісту освіти, розвитку розумових сил та здібностей учнів, оволодіння ними засобами саморозвитку та самонавчання.

(Г. М. Коджаспірова)

Методи навчання — це засоби навчальної роботи учителя та організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо розв'язання різноманітних дидактичних задач, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом.

(І. Ф. Харламов)

Схема 4.2. Класифікація методів навчання



Закінчення схеми 4.2

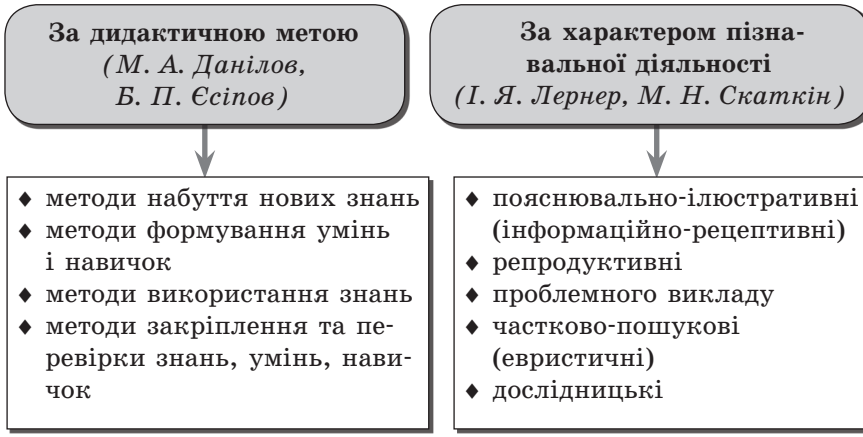
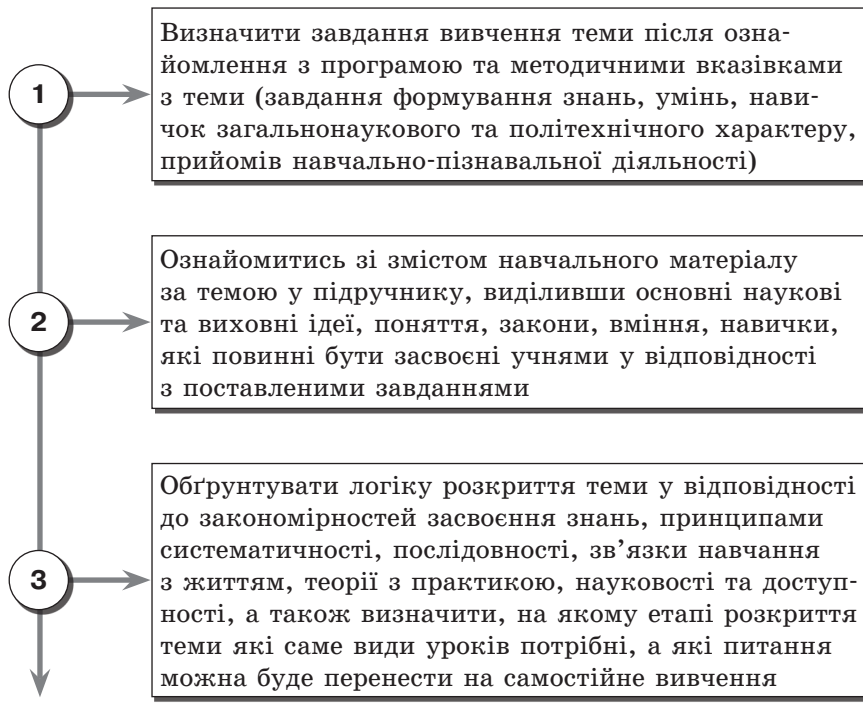
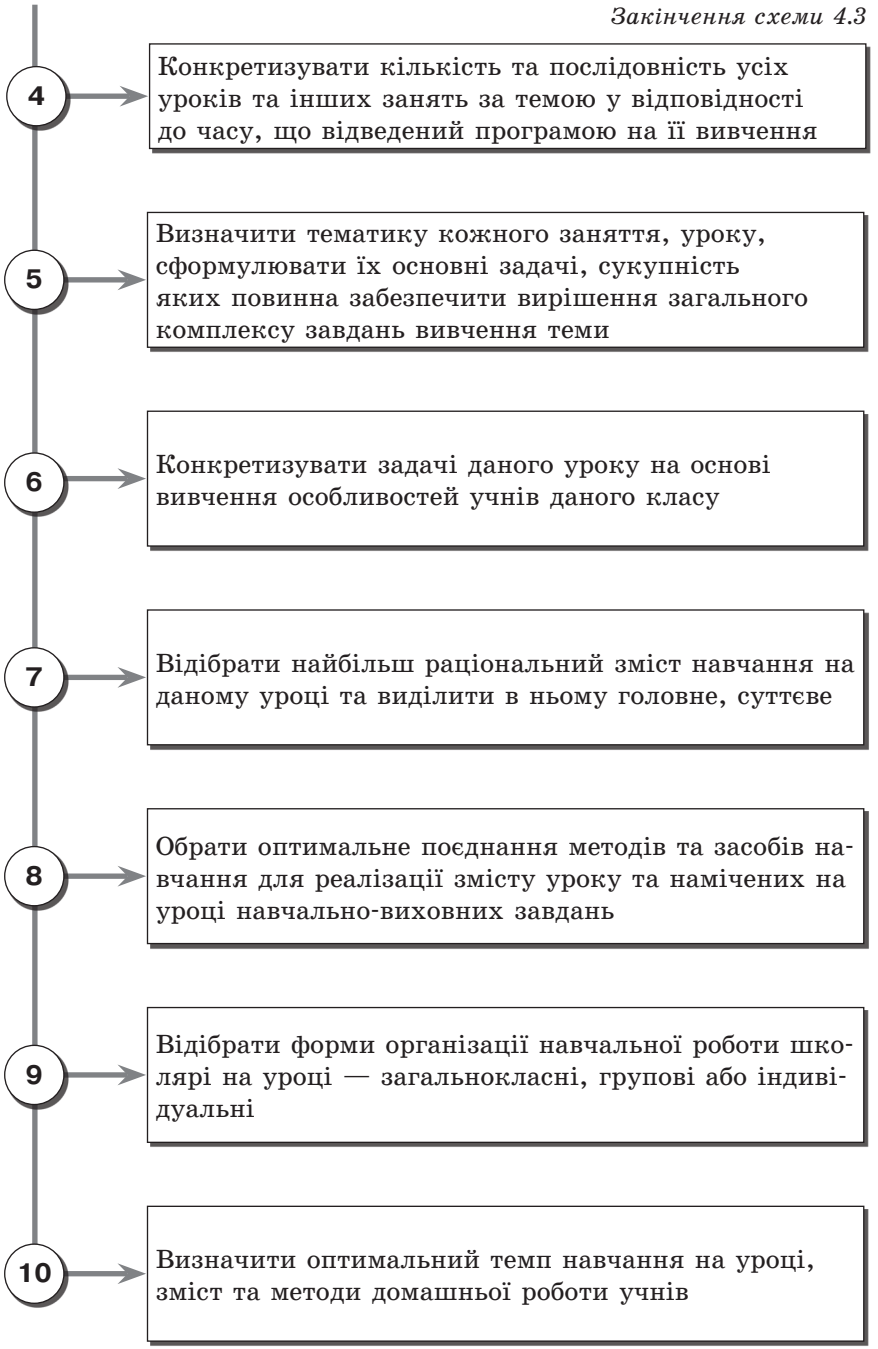


Схема 4.3. Критерії вибору методів навчання
(за Ю. К. Бабанським)



Закінчення схеми 4.3



шлях викладання. Весь час винаходити, вимагати, удосконалювати — ось єдиний курс учительського робочого життя».

У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання. Діалектика зв'язку методу з іншими категоріями дидактики взаємозворотна: будучи похідним від цілей, змісту, форм навчання, методи водночас здійснюють зворотний і досить дієвий вплив на становлення та розвиток цих категорій.

Наведемо деякі приклади сучасних методів навчання.

1. **«Ажурна пилка».** Метод дозволяє учням працювати разом, щоб вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує учнів допомагати одне одному «вчитися навчаючи». Під час роботи за допомогою методу «ажурна пилка» учні працюють у різних групах.

Спочатку вони працювали в «домашній групі».

Потім в іншій групі учні виступають у ролі експертів з питання, над яким працювали в «домашній» групі, та отримують інформацію від представників інших груп.

Потім учні повертаються у свою «домашню» групу для того, щоб поділитися новою інформацією, яку їм надали учасники інших груп.

«Домашні» групи: кожна група отримує завдання, вивчає його та обговорює свій матеріал.

Бажано обрати в групі головуючого, таймкілера (того, хто стежить за часом) та особу, яка ставить запитання, щоб переконатися, що кожен учасник розуміє зміст матеріалу.

«Експертні» групи: після того як учитель об'єднав учнів у нові групи, вони стають експертами з тієї теми, яку вивчали в «домашній» групі. Учні по черзі намагаються за визначений учителем час якісно і в повному обсязі донести інформацію до членів нових груп та сприйняти нову інформацію від них.

2. **«Акваріум».** Клас ділиться на 2–4 групи. Одна група розміщується в центрі класу, утворивши внутрішнє коло. Учасники групи починають обговорювати запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні мовчки спостерігають за обговоренням. Групі, що працює «в акваріумі», потрібно:

- озвучити ситуацію;
- обговорити її, використовуючи метод дискусії;
- дійти спільного рішення.

На роботу дається 3–5 хв. Після обговорення, група займає місця у зовнішньому колі, а вчитель ставить класу запитання:

Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?

Чи була ця думка достатньо аргументована, доведена?

Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група і обговорює наступну ситуацію (проблему). Всі групи по черзі мають побувати в «акваріумі».

3. **«Асоціації на дошці»** — залучає власний досвід учнів, має високий ступінь зацікавленості, проводиться фронтально. Доцільно використовувати під час мотивації вивчення теоретичного матеріалу (ідеї, поняття) та питань методології. Можна застосовувати як під час проведення мотивації теми (розділу), так і під час мотивації окремих уроків або питань. Для посилення емоційності та емпатії (співпереживання) бажано використовувати фотографії, пісні, афоризми, вірші тощо. Залежно від змісту має три види проведення:

«поняття» — вчитель вертикально записує на дошці основне поняття, яке мають опрацювати учні. Після цього просить учнів назвати ознаки цього поняття або асоціації, які воно у них викликає. Обов'язковою умовою є те, щоб ці слова мали спільні з основним поняттям літери (кросворд);

«квітка» — вчитель малює на дошці квітку (серединка і чотири пелюстки). У середині записує основне поняття, а на пелюстках слова, наприклад: «особа», «родина», «суспільство», «держава». Після цього учні повинні назвати прояви даного поняття у зазначених сферах. Учитель їх записує на пелюстках;

«прямокутник» — учитель малює на дошці прямокутник і записує на ньому основне поняття. Учні повинні назвати синоніми, антоніми, прикметники і дієслова, що, на їхню думку, пов'язані з даним поняттям. Всі вони записуються на відповідних сторонах прямокутника. Коли асоціації закінчуються, вчитель пропонує учням з кожної групи відібрати по три найхарактерніших. Із відібраними асоціаціями відбуватиметься подальша робота.

4. **«Брейн-стормінг» (мозковий штурм)** — застосовується під час мотивації питань, пов'язаних із пошуком шляхів вирішення проблем, а не з усвідомленням змісту понять. Основним змістом, що вивчається на уроці, є моральні орієнтації та цінності, доцільно використовувати методи «Класифікація» та «Альтернатива».

«Класифікація». Суть методу полягає в тому, що учні отримують робочі картки, на яких розміщені різні ознаки певних понять або явищ. Спираючись на власний досвід та уподобання, учні повинні згрупувати їх за певними ознаками або критеріями.

«Альтернатива». На робочій картці записана певна проблема і ряд альтернативних пропозицій щодо її вирішення. Кожен учень

самостійно повинен обрати тільки одну із запропонованих альтернатив і пояснити свій вибір.

5. **«Два–чотири — всі разом».** Учням класу пропонується проблема (інформація), яку вони спочатку опрацьовують самостійно, потім обговорюють в парах, далі об'єднуються в четвірки. Після прийняття спільного рішення в четвірках відбувається колективне обговорення питання.

6. **«Джиг-со»** — дозволяє учням протягом короткого проміжку часу опрацювати великий обсяг навчального матеріалу.

Клас ділиться на 3–5 груп, які назвемо «домашніми».

Кожен учень повинен отримати порцію інформації для засвоєння, кожна група — свою. Завдання «домашніх» груп — опрацювати надану інформацію та опанувати нею на рівні, достатньому для обміну цією інформацією з іншими.

Експертні групи, використовуючи кольорові позначки, вислуховують представників домашніх груп і, проаналізувавши матеріал в цілому, проводять експертну оцінку.

Після завершення роботи учням пропонується повернутися «додому» і поділитися інформацією, отриманою в «експертній» групі, з членами своєї «домашньої» групи.

7. **«За — проти»** — цей метод використовується для демонстрації різноманітних поглядів на проблему, що вивчається. Розглядаючи протилежні позиції з дискусійної проблеми, учні ознайомлюються з альтернативними поглядами, на практиці навчаються захищати свою власну позицію, вислуховують інших.

8. **«Займи позицію»** — цей метод допомагає проводити дискусію зі спірної, суперечливої теми. Він дає можливість висловитися кожному учневі, продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати свою позицію або перейти на іншу позицію в будь-який час, якщо вас переконали, та назвати більш переконливі аргументи.

Порядок проведення:

1. Учитель називає тему та пропонує учням висловити свою думку з досліджуваної теми.
2. Найбільш чітко виражені позиції (думки) записують на 2–5 плакатах.
3. Учневі потрібно стати в групу учнів біля того плакату, на якому записана позиція, що збігається з його точкою зору.
4. Учні готуються до обґрунтування своєї позиції.
5. Якщо після обговорення дискусійного питання учень змінив свою точку зору, він може перейти в іншу групу й пояснити

причину свого переходу, а також назвати найбільш переконливу ідею або аргумент протилежної сторони (іншої групи).

9. **«Зигзаг» (пилка)** — один із методів роботи в групах. Під час завершення вивчення теми клас ділиться на декілька груп. Кожній групі даються питання для вивчення. Учні з різних груп, що вивчають те саме питання, можуть радитися. Після закінчення часу, відведеного на вивчення питань, учні повертаються в групи й розповідають своє питання іншим членам групи. Після заслуховування виступу командира групи підбиваються підсумки.

10. **Метод евристичних, або «ключових» питань**, є різновидом групової роботи, де учням пропонується розглянути будь-яке запитання з різних точок зору. При цьому необхідно систематизувати найбільш значимі питання, які виникають при вивченні тієї або іншої події, явища.

11. **«Навчаючи — вчуся»** — цей метод дає учневі можливість взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим, у даному разі — своїм однокласникам під час уроку.

Роботу організовують таким чином:

1. Після того як учитель назвав тему та мету уроку, роздав картки із завданнями, учні ознайомлюються з інформацією, що міститься на картках.
2. Якщо щось не зрозуміло, учень запитує про це та перевіряє в учителя, чи правильно він зрозумів інформацію.
3. Учні готуються до передачі цієї інформації іншим у доступній формі.
4. Необхідно всім ознайомити зі своєю інформацією однокласників. Учень має право говорити тільки з однією особою одночасно. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з іншими учнями й самому дізнатися про щось від них.
5. Коли всі поділилися та отримали інформацію, розкажіть у класі, про що ви дізналися від інших.

12. **«Обери позицію».** Пропонується проблемне питання, дві протилежні думки щодо його розв'язання і три позиції: «так» (за першу думку), «ні» (за другу думку), «не знаю, не визначив власної позиції». Учні класу обирають певну позицію, формують три групи, обговорюють правильність своєї думки. Хтось із учнів від кожної групи аргументують свої позиції, після чого відбувається колективне обговорення та розв'язання проблеми.

13. **Метод «Прес»** використовується у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми й учневі потрібно посісти чітко визначену позицію з обговорюваної проблеми та аргу-

ментувати її. Метод дає можливість навчитися формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного, проблемного питання аргументовано, чітко, стисло.

14. **«Снігова куля» (два-чотири-вісім).** Використовується, коли необхідно, щоб учасники обговорили якесь питання спершу в парах, потім у квартетах, пізніше — в октетах тощо. Важливим для навчання є як викладання, так і вислуховування поглядів, аргументів, характеристики речей, ознайомлення з різними підходами. Переваги методу в тому, що він навчає вести переговори і робити вибір. Проте слід пам'ятати, що його використання (багаторазове повторення) буде ефективним тоді, коли проблема цього варта.

Організація роботи:

- визначити проблемне питання для обговорення;
- об'єднати учнів у пари і дати час для обговорення завдання і прийняття узгодженого рішення;
- попередити, що пари обов'язково мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення;
- об'єднати пари в четвірки й обговорити попередньо досягнені рішення щодо поставленої проблеми. Прийняття спільного рішення є обов'язковим;
- об'єднати четвірки у вісімки і дати час на обговорення питання, узгодження позицій вироблення спільного рішення.

15. **Творче читання.** Цей метод є найбільш специфічним для вивчення літератури. Мета методу творчого читання полягає в активізації художнього сприймання, художніх переживань, у формуванні засобами мистецтва художніх нахилів та здібностей школярів.

Читання художнього твору докорінно відрізняється від читання текстів іншого типу — наукових чи публіцистичних. Завдання вчителя-словесника — навчити дітей читати книгу, цінувати літературу як мистецтво, підготувати читача, котрий яскраво відчуватиме і критично мислитиме.

Читання літературного твору потребує особливої уваги до слова, ритму, фрази, дає поштовх уяві читача, викликає емоційне співпереживання.

Метод творчого читання реалізується за допомогою прийомів:

- виразне читання вчителя;
- прослуховування грамзаписів зі зразковим читанням майстрів слова;

- читання учнів — «ланцюжком», повторне, в особах, хором, під музику, напам'ять;
- коментоване читання з різноманітними видами коментарів;
- постановка проблеми;
- словникова робота;
- творчі завдання за власними спостереженнями учнів над текстом.

16. **Кейс-стаді (***Case-studi***)** метод (розробка Гарвардського університету) — це навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій. Відмінність методу в тому, що кейс-стаді — створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя.

17. **Метод коментування** (автор — Г. Москаленко) діє за принципом — «думаю, говорю, записую». Учень вголос повідомляє, чим на даний момент він займається; одночасно вирішується завдання управління діяльністю всього класу.

За допомогою коментованого управління:

- середній і слабкий учень тягнуться за сильним;
- розвивається логіка суджень, доказовості, самостійність мислення;
- учень стає в положення вчителя, який керує класом.

18. **Метод мозкового штурму.** Використання цього методу сприяє подоланню психологічної інерції, продукуванню максимальної кількості нових ідей у мінімальний термін. Обґрунтував його американський підприємець А. Осборн. Мозковий штурм є колективним пошуком нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Його психологічну основу становить теорія З. Фрейда про те, що у звичайних ситуаціях мислення людини визначається здебільшого свідомістю, в якій панують контроль і порядок, а для подолання психологічної інерції потрібно створити умови для прориву із підсвідомості «неспокійних і грізних сил та інстинктів». Цей метод враховує психологію не лише окремої людини, а й натовпу, що дає змогу залучати з глибини підпірки мозку підказку до розв'язання задачі. Під час мозкового штурму забороняється будь-яка критика (словесна, жестова, мімічна), підтримується будь-яка ідея, навіть жартівлива або безглузда. Усі висловлені ідеї записують для розгляду групою експертів. Після «затвердження» рішення «генератори ідей» поділяються на «противників» і «прибічників» з метою виявлення слабких місць і виправлення їх.

Цей метод використовують у роботі зі старшими дошкільниками та молодшими школярами, а також із педагогами під час семінарів-практикумів.

З дітьми мозковий штурм може виникнути незаплановано під час розв'язання пізнавального завдання, гри-заняття тощо. Особливість його полягає в тому, що діти у процесі обговорення самі коригують, аналізують висловлені ідеї.

Мозковий штурм є ефективним за дотримання таких правил:

- працювати доцільно з невеликою підгрупою (від двох до семи дітей);
- висловлювати можна будь-яку думку;
- заохочувати вільне асоціювання: чим незвичною видається ідея, тим вона цікавіша;
- ідей має бути якомога більше;
- усе висловлене можна комбінувати як завгодно;
- завершити дискусію необхідно її підсумком, тобто визначенням найцікавішої ідеї.

На початковому етапі вивчення будь-якої значущої теми доцільно застосувати таку схему мозкового штурму:

1. Формулювання мети.
2. Визначення проблеми.
3. Встановлення обмежень.
4. Висвітлення шляхів традиційного розв'язання зазначеного завдання.
5. Виокремлення елементів, які треба вдосконалити.
6. Пропозиція ідей та їхній аналіз.
7. Добір рішень із художньої літератури.
8. Індивідуальний захист дітьми свого рішення.
9. Добір оригінальних рішень, які можна реалізувати.
10. Перевірка ідей на практиці.

Схема організації мозкового штурму на завершальному етапі вивчення теми передбачає:

1. Схематичний аналіз об'єкта.
2. Формулювання мети та проблеми заняття.
3. Встановлення обмежень.
4. Пропонування та аналіз ідей.
5. Добір рішень із літератури.
6. Добір оригінальних рішень.
7. Практичне застосування нових ідей.

Мозковий штурм доцільний і при переході від механічного запам'ятовування до смислового. Найефективніший він під час практичних занять і групових консультацій на етапі пізнання об'єкта, що вивчається, або на етапі формування нових понять про об'єкт вивчення.

ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ

Прийом навчання — це складова частина або окрема ланка методу навчання, тобто певне поняття по відношенню до загального поняття «метод». Розмежування понять «метод» і «прийом» дуже мобільні і мінливі. Кожен метод навчання складається з певних елементів (частин, прийомів). З допомогою прийому не вирішується повністю педагогічна або навчальна задача, а лише тільки її етап, певна її частина. Методи навчання і методичні прийоми можуть мінятися місцями, замінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. Одні й ті ж методичні прийоми можуть бути використані в різних методах. І навпаки, один і той самий метод у різних учителів може включати різні прийоми.

В одних ситуаціях метод виступає як самостійний шлях вирішення педагогічної задачі, в інших — як прийом, який має окреме призначення. Наприклад, якщо учитель повідомляє нові знання словесним методом (пояснення, розповідь, бесіда), в процесі якого іноді демонструє наочні посібники, то демонстрація їх виступає як прийом. Якщо ж наочний посібник є об'єктом вивчення, основні знання учні отримують на основі його розгляду, то словесні пояснення виступають як прийом, а демонстрація як метод навчання.

Таким чином, метод включає в себе ряд прийомів, але сам він не є їх простою сумою. Прийоми визначають своєрідність методів роботи вчителя й учнів, надають індивідуальний характер їх діяльності.

Наведемо приклади деяких сучасних прийомів навчання.

1. «Відстрочена відгадка». За допомогою цих прийомів на уроці створюється установка, за якої учні позитивно налаштовують себе на сприйняття нових знань, а відстрочена відгадка буде стимулювати пізнавальну активність протягом усього уроку.

2. Змагання. Це прийом введення в урок елементів гри. Вони засновані на груповій діяльності учнів. Бувають різними за змістом, структурою, формою організації, різною може бути їх роль в навчальному процесі. Мета — навчитись самостійно організовувати власну навчальну діяльність, розв'язувати дидактичні завдання; формувати уміння виділяти головне, істотне; закріплювати спеціальні та загальнонавчальні знання, уміння та навички.

У змаганнях беруть участь окремі групи учнів, учителі (учні виконують навчальні завдання, що запропоновані вчителем; учителі виконують завдання, складені учнями). За таких умов на

уроці-змаганні учні виступають у ролі «вчителів», а вчителі — у ролі «учнів». Допускаються й інші варіанти його організації.

3. Гра «Так — ні». Цю гру доцільно застосовувати під час закріплення нового матеріалу.

Правила гри: уважно слухати голос учителя, запитання читаються тільки один раз, перепитування не дозволяється. Під час читання запитання необхідно записати відповіді «так» чи «ні».

4. Гра «Світлофор». Учитель уголос висловлює 12 тверджень, частина з яких містить помилки. Після кожного речення учні піднімають зелені (погоджуються), червоні (не погоджуються), жовті (можуть доповнити) жетони. Учні, які підняли правильний жетон, ставлять собі 1 бал. За 12 набраних балів — оцінка «12».

5. «Здивуй» — один з прийомів роботи на уроках, які дають можливість активізувати пізнавальну активність учнів. Учитель знаходить такий кут зору, щоб навіть повсякденне стало дивовижним.

6. «Моделі, що ожили». Цей методичний прийом є модифікацією вправи театральної педагогіки «Побутові механізми». Будь-яку навчальну модель, схему, малюнок, досвід можна запропонувати для «оживлення» учням, з'єднаним у робочі мікрогрупи (три–вісім осіб). Виконується ця дія без слів і коментарів, тільки з допомогою міміки, жестів. Не існує обмежень у застосуванні цього прийому (тільки відсутність сміливості у педагога, а фантазією вас щедро обдарують діти), уявіть собі, як здорово виглядає дослід з хімії або фізики, що «ожив», модель кругообігу води в природі або розподіл клітин.

Незвичність завдання й обмеженість часу (не більше 4–5 хв. на підготовку) примушують учнів проявити кмітливість. По ходу демонстрації результатів «оживлення» учні інших мікрогруп відгадують, що саме оживляли.

У вихідному варіанті завдання учасники гри показують дію приладів, що були отримані ними за жеребкуванням, роботу їх внутрішніх механізмів. Учні домовляються, хто буде тією або іншою частиною механізму і яким чином йому доведеться взаємодіяти з іншими «частинами» під час «роботи» приладу.

7. «М'яч зі словами». Це один з прийомів опрацьовування термінології. Кидаючи м'яч, учитель (або учні) називає термін, а той, до кого м'яч потрапив, дає стисле пояснення, про що йдеться.

8. «На смак і колір». Цей методичний прийом буде доречний на уроках філологічного спрямування. Вчитель по ходу пояснення нового матеріалу надає учням широкий вибір завдань.

1. Виконати дві вправи з підручника.
2. Написати маленький твір (це може бути вірш) у певному жанрі на певне правило.
3. Зробити зошитову сторінку «тексту з дірками».
4. Переписати «на точність» сторінку тексту з книжки, яку читаєш (можна не за програмою).

У всіх чотирьох типів завдань є свої прихильники. Утім, учні залежно від настрою пробують себе в різних жанрах.

9. **«Приваблива мета»** — один з прийомів, які допомагають слабким учням набути впевненості у виконанні простого завдання. Наприклад під час вивчення лупи і мікроскопа перед учнями ставиться проста мета: навчитися користуватися збільшувальними приладами розуміти принцип їх роботи і можливості їх використання.

10. **«Слабка ланка».** Для того щоб закріпити нову термінологію, можна застосувати ігровий методичний прийом «Слабка ланка». Вчитель пропонує пригадати всі нові терміни уроку. Перший учень називає один термін, другий попередній і свій, третій — два попередні та свій і т. д. Порядок слів зберігається. Якщо учень помилився, то наступний не виправляє його, а говорить: «Слабка ланка». На уроці тематичного повторення й узагальнення такі ланцюжки можуть доходити до 20 і більше слів.

11. **«Сліпий капітан».** Учні кожного ряду вибирають собі капітанів, зав'язують очі, і ті, керуючись указівками-підказками тільки свого ряду, виконують завдання.

У початковій школі:

- витягають квиток із завданням для всього ряду;
- шукають предмет (підручник, таблицю, муляж);
- на дотик відгадують муляж, навчальний посібник, макет і розповідають про нього все, що знають.

У середній школі:

- розбирають фразу, записану на дошці, по членах речення;
- вписують правильні відповіді заданих прикладів і т. д.

Подібні прийоми роботи, як правило, викликають в учнів великий інтерес і надовго запам'ятовуються разом із тим навчальним матеріалом, який був задіяний у завданні.

Чим більше «сліпих капітанів», тим більш шумно, плутано і весело. Смішна плутанина стимулює прагнення учнів у спокій-

ній обстановці (наприклад, удома) гарненько розібратися в навчальному матеріалі.

12. **«Спіймай помилку».** Один з прийомів який привчає дітей миттєво реагувати на помилки.

1. Учнів заздалегідь попереджають про те, що пояснюючи матеріал, учитель навмисно припускається помилок. Також домовляються про умовний знак, яким користуватимуться учні аби звернути увагу на знайдену помилку.
2. Учням пропонується підготувати домашнє завдання у формі складеного невеличкого оповідання на певну тему, в якому навмисно допущено не менше п'яти помилок. На уроці учень читає перед класом свій твір, а завдання слухачів — помітити помилки.

13. **«Фантастична феєрія».** Вчитель пропонує учням реальну земну ситуацію замінити фантастичною; перенести навчальну ситуацію на фантастичну планету.

1. Змінити значення будь-якого параметру, котрий звичайно залишається постійним або має цілком певне значення.
2. Придумати фантастичну тварину чи рослину і розглядати її в реальному біоценозі.
3. Перенести реального або літературного героя в інший час.
4. Розглянути ситуацію, що вивчається зараз, з іншого незвичайного боку, наприклад, очима інопланетянина чи древнього грека тощо.

14. **«Шпаргалки».** Учням пропонується прочитати текст. Необхідно передати його зміст з допомогою малюнків, умовних позначень або схем. Ці шпаргалки (підписані) віддаються вчителю. За бажанням учні підходять до вчителя і витягують шпаргалку. За цією шпаргалкою потрібно відтворити текст. Відзначаються найкращі шпаргалки та доповідачі.

15. **Прийом алгоритмізації.** У процесі навчання учень не тільки сприймає, осмислює, запам'ятовує, а ще й виконує складну систему розумових дій, спрямованих на засвоєння знань. Загальні вимоги до різних видів навчальної діяльності дуже зручно і практично розробити у вигляді пам'яток, що сприятимуть більш високому рівню засвоєння знань та формуванню загальнонавчальних умінь і навичок.

Учителі, що мають такий дидактичний і методичний арсенал з формування загальнонавчальних умінь і навичок, легко впораються з однією з найбільш актуальних освітніх задач — навчити учнів учитися!

ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ФОРМИ» В СУЧАСНІЙ ДИДАКТИЦІ

Роль і значущість форм навчання є визначальною в практиці навчання. Саме від вибору форми заняття залежить досягнення поставлених навчальних цілей.

Реалізація навчально-виховного процесу потребує від сучасного педагога знань та професійного використання різноманітних дидактичних форм, вміння їх удосконалення та модернізації (оновлення).

Тому, природно, виникає питання: «Що таке форма як педагогічна категорія й у чому полягає її суть?» На жаль, поняття «форми» не має на сьогодні в дидактиці достатньо чіткого визначення. Багато педагогів-вчених просто обходять це питання й обмежуються буденним уявленням про суть цієї педагогічної категорії.

«Форма» — одне з понять дидактики, що менш за все піддається визначенню. Це часто призводить до термінологічної плутанини, коли навіть в окремих науково-методичних публікаціях поняття форми навчальної роботи і методу навчання вживають як синоніми, що в науці є неприпустимим.

Зробимо спробу шляхом зіставлення і з'ясування різниці, що існує між цими педагогічними категоріями, розібратися в суті поняття «форма».

Метод навчання виступає способом роботи вчителя, який навчає, та організації навчальної роботи учнів щодо вирішення таких дидактичних завдань:

- оволодіння теоретичною та світоглядно-моральною стороною матеріалу, що вивчається;
- вироблення вмінь та навичок щодо застосування одержаних знань на практиці;
- перевірка й оцінка навчальних досягнень учнів тощо.

Саме для вирішення кожного з перелічених завдань використовуються певні методи.

Тобто поняття «метод навчання» характеризує змістовно-процесуальний або внутрішній бік навчально-виховного процесу. Метод навчання виступає як спосіб спільної діяльності вчителя і того, кого навчають, з метою вирішення тих або інших навчальних завдань.

Поняття «форми» передусім є філософською категорією, яка виражає внутрішній зв'язок та спосіб організації взаємодії елементів і процесів як між собою, так і з урахуванням зовнішніх умов. Вона тісно пов'язана з іншою філософською категорією —

«змістом». Обидві категорії служать для виявлення внутрішніх джерел єдності, цілісності та розвитку.

Процеси взаємодії цих філософських категорій мають суттєвий вплив на розвиток. Розвиток форм і змісту є розвитком двох сторін одного й того ж явища, роздвоєння єдиного, що породжує протиріччя та конфлікти, які призводять до втрати форми і переробки змісту.

Зміни форми відбуваються:

- відповідно до зміни змісту;
- шляхом зміни змісту відповідно до нової форми;
- внаслідок підкорення старої форми новому змісту тощо.

Крім того, стара форма не може бути ліквідована раніше, ніж у ній самій не будуть підготовлені передумови та елементи для переходу до більш досконалої форми, яка б відповідала змісту, що зазнав змін.

Саме ці особливості поняття «форми» й є джерелом подальшого поступального розвитку та оптимізації навчально-виховного процесу і навчальної діяльності усіх його учасників.

З іншого боку, в перекладі з латини слово «форми» (*forma*) означає:

1) зовнішній вигляд, зовнішній обрис;

2) обладнання, структуру чогось, систему організації чогось;

3) встановлений зразок, шаблон.

Отже, форма у спрощеному вигляді може розглядатися як дидактична категорія, яка позначає зовнішній бік організації процесу навчання і пов'язана з кількістю тих, кого навчають, часом і простором, а також з порядком реалізації цього процесу.

Форма навчання являє собою цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену й методично оснащену систему пізнавального та виховного спілкування, взаємодії, стосунків учителя та учнів. Результатом такої взаємодії є професійне удосконалення вчителя, засвоєння учнями знань, умінь, навичок, розвиток їх психічних процесів та моральних якостей.

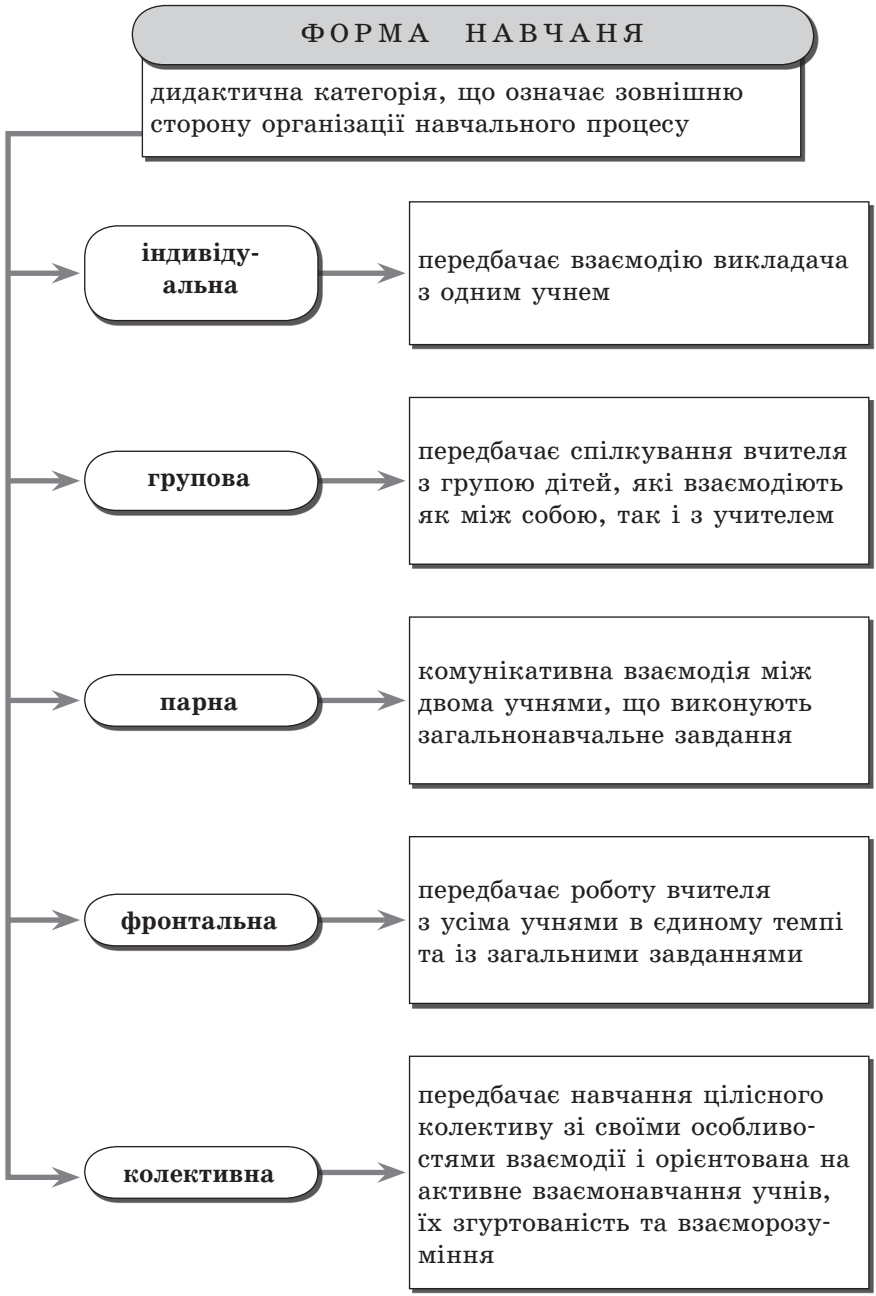
Форма навчання реалізується як органічна єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів та методів.

Тобто форма навчання — це характер орієнтації діяльності, в основі якого лежить провідний метод навчання.

Поняття «форми» використовується в педагогіці щодо навчання в двох варіантах:

- як форма навчання;
- як форма організації навчання.

Схема 4.4. Класифікація форм навчання



Розглянемо другий варіант поняття «форма» як форми організації навчання.

За М. А. Сорокіним, організаційна форма навчання — це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється в установленого порядку і певному режимі.

Організаційну форму навчання інші автори визначають як спеціально організовану діяльність вчителя та учнів, що протікає за встановленим порядком і режимом.

Визначення організаційної форми навчання іноді підміняється характеристикою класно-урочної форми.

Це той випадок, як зазначає І. Я. Лернер, коли поняття недостатньо визначене, але всі розуміють, про що йдеться. Згідно з М. В. Гадецьким та Т. М. Хлєбніковою, організаційні форми навчання визначаються як характер спілкування, що цілеспрямовано формується в процесі взаємодії вчителя та учнів і відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи і режимом — часовим і просторовим.

Своє означення поняття «форми» вони пояснюють тим, що:

- навчання завжди передбачає необхідність і неминучість прямого або непрямого спілкування, в якому втілюється процес навчання — взаємодія вчителя й учнів;
- спілкування між учителем і учнями та між самими учнями може відбуватися зі зміною їх функцій, тобто в різних організаційний формах по-різному розподіляються навчально-організаційні форми;
- будь-яке навчання передбачає часову і просторову характеристику — поза часом і простором навчання немає.

Схема 4.5. Класифікація форм організації навчання

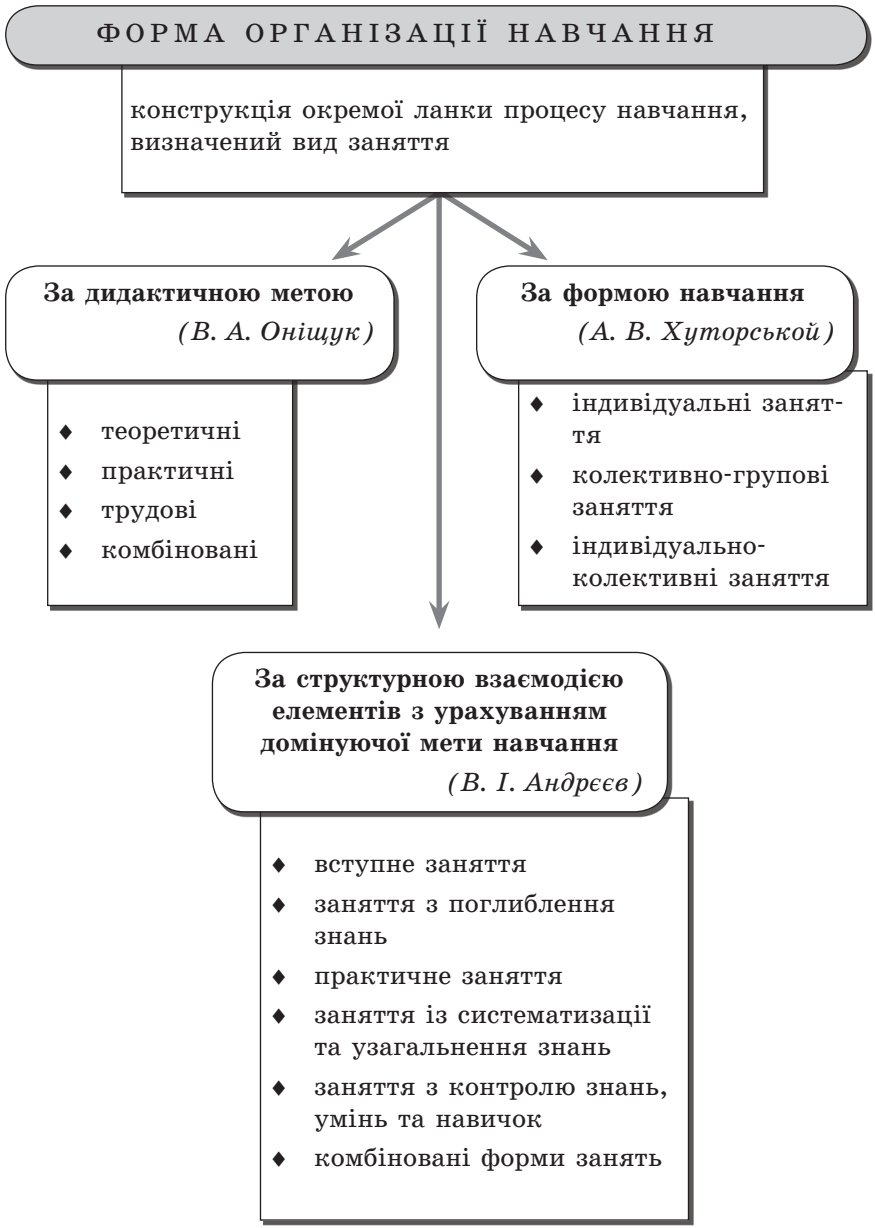


Схема 4.6. Форми організації навчання

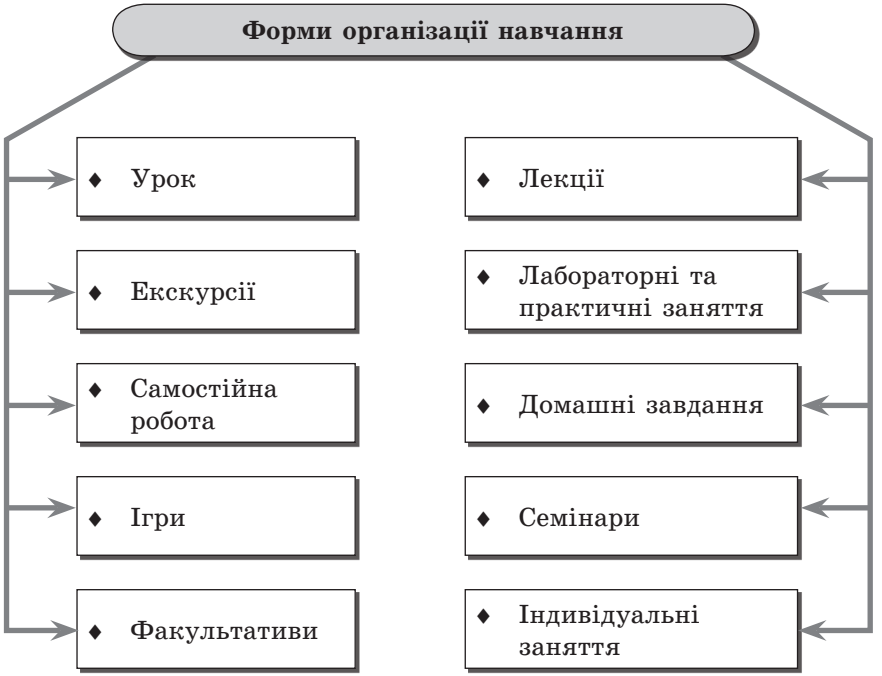


Схема 4.7. Функції форм організації навчання

Наведемо приклади форм навчання і форм організації навчання.

1. **«Бачено-небачено».** Робота з вивчення термінів може проводитись і в групах. Учні об'єднуються в декілька команд по п'ять–шість осіб. Учитель вивішує на дошці заздалегідь виготовлений плакат, на якому різними кольорами великим і дрібним (помітним здалеку) шрифтом «уздовж і поперек» написано 15–20 слів (кількість варіюється відповідно до тематики). Після закінчення наперед обумовленого часу (40 с або 1 хв) плакат знімається, а команди записують усі слова, що запам'яталися.

Потім команди обмінюються своїми записами для перевірки. Командам бажано домовитися вносити виправлення в чужі записи ручкою іншого кольору. Перевіряючі виправляють помилки, описки і вписують «не побачені іншою командою слова», після чого кожний учень перевіряючої команди ставить свій підпис.

Аркуші повертаються колишній команді — тепер уже для перевірки перевіряючих. Початковий плакат учитель знову вивішує на дошку для звіряння та з'ясування можливих непорозумінь. Після цього визначають переможця. Виграють ті команди, у записах яких виявилося менше всього помилок і пропущених слів.

Плакати для завдання «Бачено-небачено» можуть виготовлятися і самими учнями під час уроку. Для цього один учасник від кожної команди тягне «долю» — квиток з указівкою тієї або іншої теми.

Кожна команда протягом установлених 5–8 хвилин готує свій плакат, відшукуючи потрібні слова в підручниках і словниках. Коли все готово, команди покидають свої місця, залишаючи там виготовлений плакат, і одну–дві хвилини вивчають плакат чужої, запам'ятовуючи все, що на ньому написано. А повернувшись після сигналу на місце, записують побачене, допомагаючи один одному. Потім може проводитися перевірка записів, так само, як в описаному основному варіанті завдання.

«Бачено-небачено» можна використовувати як для закріплення пройденого, так і для вивчення нового матеріалу на уроках з усіх предметів, варто лише змінити зміст плакатів.

2. **«Броунівський рух»** — дозволяє кожному учневі виступити у ролі вчителя, передаючи свої знання однокласникам. Використання «Броунівського руху» дає можливість багаторазового повторення одним учнем своєї частини навчального матеріалу, ознайомлення з іншими і систематизації загальної картини теми.

Організація роботи

Кожен учень повинен отримати свій навчальний блок з теми.

Протягом кількох хвилин учні читають інформацію. Головне — переконатися, чи зрозуміють вони прочитане.

Запропонуйте їм почати ходити по класу і знайомити зі своєю інформацією інших однокласників. Учень може одночасно спілкуватися тільки з однією особою. Завдання полягає в тому, щоб поділитися набутою інформацією і отримати зворотну від іншого учня. Протягом відведеного часу треба забезпечити спілкування кожного з максимальною кількістю інших для отримання якомога повної інформації з теми.

Після того як учні завершать цю вправу, запропонуйте їм розповісти, відтворити отриману інформацію. Проаналізуйте та узагальніть отримані ними завдання. Відповіді можуть записувати на дошці.

3. **«Демарш»** — особлива форма навчального заняття, яка базується на практичних діях, пов'язаних певним пізнавальним завданням і призначених для творчого самостійного виконання. Робота за цим методом передбачає: співробітництво, проблемне навчання, суб'єкт–суб'єктні відносини, впровадження дискусії. Основним завданням методу є перетворення навчання на постійний пошук. Змістом навчання є певні форми діяльності, які використовуються учнями під час розв'язання проблемних ситуацій та їх обговорення в групі та класі. Тому визначений програмою матеріал подається як серія проблем.

Оптимальною є групова робота учнів, оскільки вона поєднує в собі індивідуальний пошук і обмін ідеями. Контроль з боку вчителя має непрямий характер. Всіляко заохочується само- і взаємоконтроль та самооцінка. Використовуючи метод демаршу, вчитель підбирає факти, що містять протиріччя (про історичні події, історичних діячів). Після аналізу документів учні самі формулюють проблему за допомогою мозкового штурму, визначають шляхи її вирішення. Залежно від кількості пропонованих варіантів формулюються дослідницькі групи (вони досліджують причини, хід, наслідки історичних подій) та підводять підсумки.

4. **«Мікрофон».** Ця технологія є різновидом загальногрупового обговорення певної проблеми, яка дає можливість кожному сказати щось швидко, відповідаючи почергово.

Перед класом ставиться запитання. Учням пропонується олівець, що імітує мікрофон, який вони будуть передавати одне одному, по черзі беручи слово. Говорити може тільки той, хто тримає олівець. Якщо учень не має що сказати, він передає слово іншому.

Важливо не обговорювати і не критикувати чужі відповіді. На завершення вчитель або учень, який добре володіє цією темою, підбиває підсумки.

5. **«Мозаїка».** Цей вид навчальної діяльності використовується для створення ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Для виконання цієї форми клас поділяється на експертні групи, які отримують завдання для експертизи. Працюючи з додатковою літературою чи іншими джерелами інформації, члени групи складають блок-схеми експертної оцінки. Після завершення роботи утворюються консультаційні групи, до яких входять по кілька учнів з кожної експертної групи. Діти обмінюються результатами експертиз, аналізують матеріал в цілому, занотовують необхідну інформацію, а закінчивши роботу, повертаються до своїх експертних груп, де остаточно узагальнюють весь матеріал.

6. **Семінар з індивідуальною роботою.** Під час проведення семінару учні ставлять перед собою навчальне завдання за темою, складають план заняття, вибирають вид навчальної діяльності і форму звіту. Вчитель надає учням банк даних, що полегшує їм вибір перелічених елементів діяльності. Варіанти можливих завдань, види діяльності та форми звіту записуються до початку семінару на дошці у вигляді таблиці.

7. **Семінар з груповою роботою.** Його специфіка полягає в тому, що учні, які займаються однаковими питаннями під час індивідуальної роботи, об'єднуються в групи. Кожна створена група після обговорення вибирає форму заняття за своєю темою для інших учнів класу. Учні готують виступ, досліди, задачі, вікторини для тих дітей, які прийдуть до них на наступне заняття.

8. **Семінар в групах за вибором.** Під час такого заняття одночасно виступають декілька учнів — представників груп, що працювали на попередньому семінарі. Вони коротко доповідають класу, чим будуть займатися учні, які вибрали для занять їхню групу. Школярі створюють нові робочі групи.

9. **Семінар генерації ідей.** Учні розподіляються за парами: генератори та організатори. Генератор висловлює своє бачення проблеми, описує все, що йому відомо або невідомо з даної теми. Організатор ставить йому уточнюючі питання, заохочує висловлювання, записує основні відповіді та отримані під час обговорення, результати. Алгоритм фіксації результатів задається вчителем, наприклад:

- основні поняття за темою;
- символ або схема, що відображає проблему;

- питання, що виникають при роботі в парах тощо.

Через деякий час пари переходять від етапу генерації до обговорення матеріалу, який було нароблено, а потім виступають перед всіма учнями.

10. **Семінар-практикум.** Така форма організації колективної роботи учнів у межах уроку, який характеризується колективним обговоренням раніше запланованих питань.

11. **Семінар-рефлексія.** Під час проведення такого семінару обговорюються основні результати проведених занять, аналізуються способи освітньої діяльності та особливості отриманої продукції. Учні в групах коротко висловлюють свої думки стосовно зазначених питань. Координатор семінару та лідери груп фіксують узагальнені та систематизовані результати рефлексії. Потім відбувається колективне обговорення ключових проблем, виявлених під час індивідуальних виступів.

12. **Синтез думок.** Даний вид діяльності передбачає виконання групами поетапно всіх завдань уроку: на аркушах перша група виконує перше завдання, друга — друге і т. д., після виконання завдань перша група свої записи для опрацювання передає другій, друга — третій і т. д; коли аркуші з доповненнями, зауваженнями повертаються до «хазяїв», кожна група презентує свої дослідження з урахуванням доповнень, зауважень однокласників. Можна перед початком роботи створити експертну групу, яка проаналізує роботу інших груп.

Групова робота має ряд переваг:

- знімає стрес;
- розвиває моральні, комунікативні якості;
- створює позитивну психологічну атмосферу, бажання продовжити контакт, розширити сферу спілкування.

Література

1. *Андрєєва В. М., Шматько О. Є.* Урок географії в сучасних технологіях.— Х.: Вид. група «Основа», 2006.— 176 с.
2. *Вердіна С. В., Панченко А. Г.* Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя.— Х.: Вид. група «Основа», 2008.— 111 с.
3. *Гін А. О.* Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів.— Луганськ, 2004.— 84 с.
4. *Житник Б. О.* Методичний порадник. Форми і методи навчання.— Х.: Вид. група «Основа», 2005.
5. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей.— СПб.: КАРО, 2004.— 368 с.
6. *Алан Кроуфорд, Венді Саул, Самюель Метьюз, Джейм Макінстер.* Технології розвитку критичного мислення учнів.— К.: «Плеяда», 2006.— 217.
7. *Лизинский В. М.* Приемы и формы учебной деятельности.— М.: Центр «Педагогический поиск», 2002.— 106 с.
8. *Методичний* порадник: форми і методи навчання / Автор-укладач Б. О. Житник.—Х.: Вид. група «Основа», 2005.— 128 с.
9. *Настільна* книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники Андрєєва В. М., Григораш В. В.— Х.: Вид. група «Основа», 2006.—352 с.
10. *Освітні* технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пєхоти.— К.: Вид. А. С. К., 2002.— 252 с.
11. *Педагогіка:* ученик / Крившенко Л. П. и др.; под ред. Крившенко Л. П.— М.: ТК Велби, изд-во «Проспект», 2006.— 432 с.
12. *Педагогическое* мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Гребенкиной Л. К., Байковой Л. А.— 3-е изд., испр. и доп.— М.: Педагогическое общество России, 2000.— 256 с.
13. *Пометун О., Пироженко Л.* Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник.— К.: Вид. А. С. К., 2004.— 192 с.
14. *Порадник* методиста. Типологічний словник уроків (вид, форма, методи та прийоми). Вулканова В. В., Муржа Л. І., Мунтьян Т. О., м. Білгород-Дністровський. Управління № 8–9, березень 2008.
15. *Практична* педагогіка. 99 схем і таблиць. / Автори-укладачі Наволокова Н. П., Андрєєва В. М.— Х.: Вид. група «Основа», 2008.— 117 с.— (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
16. *Садкіна В. І.* 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок.— Х.: Вид. група «Основа», 2008.— 88 с. (Серія «Золота педагогічна колекція»).
17. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебные пособия.— М.: Народное образование, 1998.— 256 с.
18. *Фідря О. Г.* Мотиваційно-організаційний етап уроку. Педагогічна академія пані Софії. Урок 5. Частина 1.— Х.: Вид. група «Основа», 2007.
19. *Фідря О. Г.* Виконавчо-діяльнісний етап. Педагогічна академія пані Софії. Урок 5. Частина 3.— Х.: Вид. група «Основа», 2007.

ТЕЗАУРУС

Актуалізація — відтворення в пам'яті учня знань, уявлень, життєвого досвіду набутих ним раніше.

Аналіз — уявне розкладання досліджуваного цілого на складові, виділення окремих ознак і властивостей явища.

Бесіда — діалогічний метод навчання, за якого педагог шляхом постановки системи запитань підводить учнів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєння ними вже вивченого.

Викладання — діяльність педагога, яка спрямована на реалізацію мети і завдань навчання, його основних функцій.

Виховання (вузьке педагогічне значення) — спеціально організована діяльність, направлена на формування певних якостей людини, яка здійснюється у взаємозв'язку педагогів та вихованців в межах виховної системи.

Групова робота на уроці — форма організації навчально-пізнавальної діяльності, за якої учні з різним рівнем навчальних можливостей, об'єднані в малі групи, виконують як спільні, так і диференційовані завдання педагога.

Дидактика — наука про навчання і освіту, їхні цілі, зміст, методи, засоби та організаційні форми.

Дидактична гра — колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, в якій кожен учасник і команда в цілому об'єднані вирішенням головного завдання і орієнтують свою поведінку на виграш.

Дидактична структура уроку — сукупність складових елементів у побудові уроку, послідовність і кількість яких визначається навчальною метою уроку, віковими особливостями дітей, специфікою предмета; забезпечує цілеспрямованість і завершеність уроку.

Дискусія — 1) метод навчання, який передбачає організацію спільної мовної діяльності з метою пошуку ефективного розв'язання певної проблеми; 2) один з методів розв'язання спірних питань.

Діалогічне навчання — розмова, бесіда між двома особами, яка має на меті пізнання, сутність предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів спілкування.

Ділова гра — імітація ситуації з моделюванням професійної чи іншої діяльності шляхом гри за попередньо повідомленими правилами.

Діяльність учня — активна взаємодія з довкіллям, під час якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і тим самим задовольняє свої потреби.

Інновація педагогічна — процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому.

Інтерактивне навчання — спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету — створити ком-

фортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Колектив — група людей, які об'єднані суспільно значущими цілями, спільними ціннісними орієнтаціями, сумісною діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю.

Контроль — спостереження за процесом засвоєння знань, умінь і навиків.

Корекція — система спеціальних і загальнопедагогічних заходів направлених на послаблення або подолання недоліків психофізичного розвитку та відхилень в поведінці у дітей та підлітків.

Особистість — людський індивід як продукт суспільного розвитку, суб'єкт праці, спілкування і пізнання, детермінований конкретно-історичними умовами життя суспільства.

Методика виховної роботи — прикладна галузь теорії виховання, яка вивчає напрями і принципи, форми і методи організації виховної роботи.

Мета педагогічної діяльності — свідоме бачення кінцевого результату діяльності, що планується як позитивний перетворювальний вплив на особистість.

Методи виховання — сукупність способів і прийомів виховної роботи для розвитку потребнісно-мотиваційної сфери у свідомості учнів, для вироблення звичок поведінки, її корегування і удосконалення.

Методи контролю — способи, з допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів і педагогічної роботи вчителів.

Методи навчання — способи спільної діяльності педагога і учнів, направлені на досягнення ними освітніх цілей.

Мотив учіння — внутрішня спонукальна сила (потреби, інтереси, прагнення, емоції) навчальної діяльності школярів.

Спостереження — цілеспрямоване і планомірне сприйняття явищ, результати якого фіксуються спостерігачем.

Навчання — активна цілеспрямована пізнавальна діяльність учня під керівництвом учителя, в результаті якої учень здобуває систему наукових знань, умінь і навиків, у нього формується інтерес до навчання, розвиваються пізнавальні і творчі здібності і потреби, а також моральні якості особистості.

Педагогічна гра — це гра, яка має суттєву ознаку — чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді і характеризуються навчально-пізнавальною діяльністю.

Педагогічна діяльність — різновид професійної діяльності, направлений на передачу соціокультурного досвіду шляхом навчання та виховання.

Планування уроку — конструювання взаємодії вчителя та учнів у процесі реального навчального часу. Основою планування є мета, зав-

дання, принципи, методи і зміст навчально-виховної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учня. Планування уроку здійснюється у вигляді конспекту уроку. План-конспект: тема, завдання уроку, етапи уроку, завдання для учнів.

Прийом виховання (навчання) — складова частина або окрема сторона метода виховання (навчання) тобто, окреме поняття по відношенню до загального поняття «метод».

Проблема — знання про невідоме, різновид запитання, відповіді на яке не існує в накопичених знаннях і тому вимагає відповідних дій для одержання нових знань.

Проблемне навчання — це така організація навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом учителя проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів з їх вирішення, в результаті чого відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навиками, уміннями і розвиток розумових здібностей.

Проблемна ситуація — обставина, коли перед учнями постають нові умови й інформація, через що вони не можуть прийняти рішення на основі своїх власних знань і досвіду і тому мають відшукувати нову інформацію і набувати новий досвід.

Процес — послідовна закономірність зміни якихось явищ, станів тощо; сукупність послідовних дій для досягнення певного результату відповідно до мети.

Розвиток (прогресивний) — це процес фізичної та психічної зміни індивіда в часі, що передбачає удосконалення, перехід в будь-яких його властивостях і параметрах від меншого до більшого, від простого до складного, від нищого до вищого.

Розвивальне навчання — новий, активно-діяльнісний спосіб (тип) навчання, що йде на зміну пояснювально-ілюстративному способу.

Рефлексія (в психології) — здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

Рівні засвоєння — послідовний перехід учня від незнання до знання; в дидактиці розрізняють такі рівні: ознайомлення, осмислення, розуміння, запам'ятовування в завданнях наростаючої складності.

Розуміння — процес осмислення явищ або предметів через виявлення істотних ознак та взаємозв'язків між ними.

Зміст освіти — педагогічно адаптована система наукових знань, пов'язаних з ними практичних умінь та навиків, якими необхідно оволодіти учням.

Засоби навчання (дидактичні засоби) — джерела отримання знань, формування умінь.

Зміст освіти — сукупність знань, норм поведінки, цінностей, ідей та ідеалів, елементів матеріальної та духовної культури суспільства, які належать до засвоєння, інтеріоризації, перетворення на індивідуальний внутрішній світ особистості.

Структура уроку — сукупність елементів уроку, що забезпечують його цілісність і збереження основних характеристик при різних варіантах поєднання. До таких елементів належать: організація початку уроку, постановка мети і завдань уроку, пояснення, закріплення, повторення, домашнє завдання, підбиття підсумків уроку. Тип уроку визначається наявністю і послідовністю його структурних елементів.

Технологія — сукупність виробничих методів і процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва.

Технологічна карта — опис процесу у вигляді ступінчастої, поетапної послідовності дій (часто в графічній формі) із зазначенням застосовуваних засобів.

Технологія навчання — це складова процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов).

Технологія педагогічна — це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставлять собі завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Технологічна схема — умовне зображення технології процесу, розподіл його на окремі функціональні елементи та визначення логічних зв'язків між ними.

Традиційне навчання — це насамперед класно-урочна організація навчання, що сформувалася у XVII столітті на принципах дидактики, сформульованих Я. А. Коменським.

Урок — форма організації навчального процесу, при якій педагог протягом точно встановленого часу організовує пізнавальну та іншу діяльність постійної групи учнів (класу) з урахуванням особливостей кожного з них, використовуючи види, засоби і методи роботи, які створюють сприятливі умови для того, щоб усі учні оволодівали основами предмета, який вивчається, безпосередньо в процесі навчання, а також для виховання і розвитку пізнавальних і творчих здібностей, духовних сил учнів.

Навчання — цілеспрямована, усвідомлена, активна пізнавальна діяльність учня, яка полягає у сприйнятті та оволодінні науковими знаннями, в збагаченні сприйнятих фактів, у закріпленні та застосуванні отриманих знань в практичній діяльності за завданням учителя або на основі власних пізнавальних потреб.

Форма виховної роботи — організаційна структура, педагогічна дія, захід в якому реалізуються завдання, зміст та методи конкретного виховного процесу.

Форма навчання (як дидактична категорія) — зовнішня сторона організації навчального процесу.

Форма організації навчання — конструкція окремої ланки процесу навчання, певний вид занять (урок, лекція, семінар, екскурсія, факультативне заняття, екзамен тощо).